

371  
63

**G. G. ANTONESCU**

PROFESOR LA UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI

---

**ISTORIA PEDAGOGIEI**

---

**DOCTRINELE FUNDAMENTALE**

**ale**

**PEDAGOGIEI MODERNE**

---

---

**EDITURA CASEI ȘCOALELOR**

1927

# ISTORIA PEDAGOGIEI

**G. G. ANTONESCU**  
PROFESOR LA UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI

---

**ISTORIA PEDAGOGIEI**

---

**DOCTRINELE FUNDAMENTALE**

**ale**

**PEDAGOGIEI MODERNE**

---

**EDITURA CASEI ȘCOALELOR**  
**1927**

**DOCTRINELE FUNDAMENTALE**  
**ale**  
**PEDAGOGIEI MODERNE**

**CUPRINSUL**

|   | <u>Pag.</u> |
|---|-------------|
| <b>Introducere. Pedagogia nouă față de pedagogia trecutului . . . . .</b>   | <b>3</b>    |
| I. <i>Pedagogia timpului nostru e rezultatul unei evoluții.</i> —   |             |
| II. <i>Cunoașterea acestei evoluții e necesară întregii noastre activități pedagogice, atât din punct de vedere teoretic, cât și practic.</i> |             |
| III. <i>Argumente contra celor, cari contestă valoarea pedagogiei trecutului.</i>   |             |
| IV. <i>Concluzii.</i>   |             |
| <b>I. Factorii culturali, determinanți ai doctrinelor pedagogiei moderne . . . . .</b>  | <b>17</b>   |

|  | <u>Pag.</u> |
|--|-------------|
| <b>I. Factorii culturali, determinanți ai doctrinelor pedagogiei moderne</b> . . . . .   | 19          |
| A. Renașterea și Umanismul. Renașterea și Umanismul în paralelă cu concepția supranaturalistă și dualistă a bisericii din Evul Mediu (19). B. Reforma religioasă (28). C. Clasicismul național în literatură (31). D. Știința și filosofia modernă. Descartes. Bacon (33). |             |
| <b>II. Urmările factorilor culturali asupra programului și metodei de învățământ</b> . . . . .   | 49          |
| <b>II. Filosofia și pedagogia lui John Locke</b> . . . . .   | 51          |
| I. Impresiile lui Locke asupra educației primite în familie  | 53          |
| II. Aprecieri asupra sistemului de educație din timpul său   | 55          |
| III. Fundamentul filosofic al pedagogiei lui Locke. . . . .  | 58          |
| A. Teoria cunoașterii (58). B. Morala în concepția lui Locke (79).   |             |
| IV. Pedagogia lui Locke . . . . .  | 82          |
| A. Consecințele pedagogice ale sistemului filosofic (82).  |             |
| B. Aprecieri asupra operii: «Câteva idei asupra educației» (84).   |             |
| C. Problema educabilității (86). D. Ideala educației (90).   |             |
| E. Educația morală (95). F. Educația intelectuală (103). G. Metoda de învățământ (106). H. Obiectele de învățământ (109).  |             |
| V. Critica doctrinei pedagogice a lui Locke . . . . .  | 115         |
| <b>III. Filosofia și pedagogia lui I. A. Comenius</b> . . . . .  | 123         |
| I. Personalitatea, opera și fundamentul filosofic al pedagogiei lui Comenius . . . . .   | 125         |
| II. Pedagogia lui Comenius . . . . .   | 134         |
| A. Scopul educației (135). B. Problema educabilității (136).   |             |
| C. Factorii educației (147). D. Educația intelectuală (153). a) Legătura dintre fond și formă (153). b) Principiul gradajii în   |             |

învăţământ (162). *c*) Metoda de predare (169). *E*. Educaţia morală (172). *F*. Educaţia religioasă (179). *G*. Organizarea învăţământului (183).

III. *Critica doctrinei pedagogice a lui Comenius* . . . . . 195

IV. **Filosofia şi pedagogia lui J. J. Rousseau. Filantropinismul** . . . . . 193

I. *Caracterele fundamentale ale filosofiei franceze din timpul lui Rousseau* . . . . . 201

1. Caracterul revoluţionar (202). 2. Caracterul intelectualist (202). 3. Caracterul materialist (203).

II. *Atitudinea lui Rousseau faţă de filosofia timpului său* . . . . . 205

III. *Principiile fundamentale ale pedagogiei lui Rousseau* . . . . . 209

1. Respectarea individualităţii şi educaţia negativă (211). 2. Principiul necesităţii naturale (213). 3. Principiul rezistenţei şi al stăpânirii de sine (217). 4) Principiul interesului, intuiţiei şi activităţii (218). 5. Principiul respectării drepturilor copilului (220).

IV. *Principiile lui Rousseau asupra educaţiei morale şi religioase* . . . . . 221

V. *Filantropinismul* . . . . . 22

1. Influenţa pedagogiei lui Rousseau (227). 2. Caracterele filantropinismului (228). *a*) Lupta contra învăţământului religios dogmatic (228). *b*) Invăţământul bazat pe plăcere şi lipsă de efort (230). *c*) Utilitarismul (234). *d*) Umanitarismul (235). 3. Reprezenţanţii filantropinismului (237).

V. **Filosofia şi pedagogia lui I. Kant** . . . . . 239

I. *Doctrina filosofică a lui Kant ca temei al pedagogiei sale* . . . . . 241

II. *Scopul suprem al educaţiei, după Kant, şi mijloacele, pentru a face pe elevi să se pătrundă de legea morală* . . . . . 249

|  | <u>Pag.</u> |
|--|-------------|
| 1. Obișnuirea elevilor de a judeca acțiunile omenești din punct de vedere al legii morale (249). 2. Legea morală însăși ca centru al interesului și atenției elevilor (253). 3. Explicarea legii morale și a rolului metafizic al ei (256).  |             |
| III. <i>Părerile lui Kant asupra educației negative și a disciplinei</i> . . . . .   | 257         |
| IV. <i>Critica teoriilor lui Kant asupra educației morale</i> . . . . .  | 259         |
| <b>VI. Schiller. Educația estetică în legătură cu cea morală</b> . . . . .   | 263         |
| 1. <i>Raportul educației estetice cu cea morală</i> . . . . .  | 263         |
| 1. Educația estetică creiază un mediu psihic prielnic pentru educația morală (263). 2. Educația estetică aduce și servicii directe moralității ca secundantă și tocuitoare a moralității (267).  |             |
| II. <i>Gustul pentru frumos ca element constitutiv al idealului educativ</i>   | 271         |
| III. <i>Posibilitatea practică a educației estetice</i> . . . . .  | 273         |
| <b>VII. Goethe. Idealul său pedagogic</b> . . . . .  | 275         |
| I. <i>Unitatea armonică a existenței individuale scop al educației</i> . . . . .   | 275         |
| II. <i>Armonizarea tendințelor individuale cu cerințele sociale</i>  | 278         |
| 1. Evitarea conflictelor dintre individualitate și mediul social (279). 2. Temeiul educației etico-sociale (283). 3. Rezolvarea conflictului inevitabil dintre o individualitate puternică și societate. (287). 4. Realizarea personalității desăvârșite prin contopirea elementului individual cu cel social (291). |             |
| III. <i>Probleme speciale în pedagogia lui Goethe</i>  | 295         |
| 1. <i>Raportul între educația armonică și cea profesională</i> (295).<br>2. <i>Educația femeii</i> (297).  |             |

|  | <u>Pag.</u> |
|--|-------------|
| IV. <i>Valoarea de actualitate a pedagogiei lui Goethe</i>   | 301         |
| VIII. <b>Filosofia și pedagogia lui I. H. Pestalozzi. Dieterweg. Fröbel</b> . . . . .  | 306         |
| I. <i>Atitudinea lui Pestalozzi față de spiritul și cultura timpului său</i> . . . . .   | 310         |
| 1. Luminarea poporului, raționalismul și utilitarismul (310)   |             |
| 2. Combaterea utilitarismului de Kant (316). 3. Neumanismul (317). 4. Idealul iubirii și credinței (319). 5. Atitudinea lui Pestalozzi față de aceste tendințe (321).  |             |
| II. <i>Viața și activitatea lui Pestalozzi</i>   | 324         |
| 1. Educația lui Pestalozzi și primele lui manifestări (324)  |             |
| 2. Neuhof (326). 3. Stans (328). 4. Burgdorf (329). 5. Iverdön (329).  |             |
| III. <i>Starea morală și materială a poporului elvețian în timpul lui Pestalozzi</i> . . . . .   | 331         |
| 1. Situația politică și socială (331). 2. Nesocotirea drepturilor populației rurale (334). 3. Dăriile (335). 4. Lipsa de cultură intelectuală, morală și religioasă (337).   |             |
| IV. <i>Mijloace de îndreptare</i> .  | 340         |
| 1. Îmbunătățirea stării materiale (341). 2. Datoria clasei avute în această îmbunătățire (344). 3. Pricinile pentru care cei bogați nu-și fac această datorie (345). 4. Ridicarea poporului de jos prin cultură (346). |             |
| V. <i>Treptele evoluției morale a omului și rolul educației în această evoluție</i> . . . . .  | 349         |
| 1. Starea naturală (350). 2. Starea socială (351). 3. Starea morală (354). 4. Legătura între cele 3 stări (362). 5. Soluția lui Pestalozzi în ameliorarea stării sociale (365).  |             |
| VI. <i>Scopul și mijloacele educației</i> . . . . .  | 368         |



|   | <u>Pag.</u> |
|---|-------------|
| 1. Forțele naturii omenеști (368). 2. Legile naturii omenеști (371).<br>3. Dăsvoltarea fiecărei forțe prin ea însă-și (373).  |             |
| <b>VII. Educația morală</b>   | <b>374</b>  |
| 1. Formarea dispoziției sufletești favorabilă moralității (374).<br>2. Exercițarea moralității (382). 3. Extragerea maximelor morale (384).   |             |
| <b>VIII. Educația intelectuală</b>  | <b>386</b>  |
| 1. Cultura formală (386). 2. Trecerea de la Intuiții la noțiuni (389)<br>3. Intuiția activă (391). 4. Légea unității sintetice (395).   |             |
| <b>IX. Factorii educației</b>   | <b>397</b>  |
| 1. Familia (397). 2. Școala (401).  |             |
| <b>X. Încheiere.</b>  | <b>408</b>  |
| <b>XI. Urmașii direcți ai lui Pestalozzi</b>  | <b>411</b>  |
| <i>Diesterweg.</i> a) Educația conform naturii (411). b) Metoda socratică (412). c) Cultura formală și intuiția (412). d) Organizarea școlară (413).  |             |
| <i>Fröbel.</i> a) Activitatea bază a evoluției psihofizice (414). b) Intuiția prin toate simțurile (414). c) Legătura între intuiție și acitivitatea practică (415). d) Principiul activității (415). |             |
| <b>IX. Filosofia și pedagogia lui I. F. Herbart. Urmașii lui Herbart</b>  | <b>417</b>  |
| <i>Introducere.</i> Viața și operele lui Herbart . . .  | 420         |
| <b>Fundamentul filosofic al pedagogiei lui Herbart .</b>  | <b>428</b>  |
| <b>I. Metafizica . . .</b>  | <b>428</b>  |
| A. Realismul (428). B. Spiritualismul (432)   |             |

|  | <u>Pag.</u> |
|--|-------------|
| II. <i>Psihologia lui Herbart</i>  | 434         |
| A. Metafizica la baza psihologiei (434) B. Mecanismul psihic (436.) C. Critica psihologiei lui Herbart (438).  |             |
| III. <i>Morala lui Herbart</i>   | 440         |
| A. Atitudinea lui Herbart față de morala lui Kant (440). B. Cele cinci idei morale ale lui Herbart. (441).   |             |
| <b>Pedagogia lui Herbart</b>   | 443         |
| I. <i>Idealul educației</i>  | 443         |
| II. <i>Mijloacele educației</i>  | 444         |
| A. Invățământul educativ (444). B. interesul condiție a învățământului educativ (445). C. Interesul scop și interesul mijloc (446) D. Interesul multilateral (447). E. Atenția ca bază a interesului (452).            |             |
| III. <i>Metoda treptelor psihologice</i>   | 455         |
| A. Motivarea lor (455). B. Infățișarea treptelor psihologice (458). C. Observații critice asupra treptelor psihologice (460). D. Câteva lecții practice (470). E. Invățământul analitic, descriptiv și sintetic (474). |             |
| IV. <i>Educația morală directă</i>   | 475         |
| A. Rolul ei (475). B. Caracterul obiectiv și subiectiv (477). C. Mijloacele pentru formarea caracterului (480). -  |             |
| V. <i>Urmașii lui Herbart: Ziller, Stoy, Strumpell, W. Rein.</i>   | 483         |
| X. <b>Filosofia și pedagogia lui Herbert Spencer</b>   | 491         |
| I. <i>Fundamentul filosofic al pedagogiei lui H. Spencer</i>   | 493         |
| 1. Incognoscibilitatea absolutului (494). 2. Raportul religiei cu știința (494). 3. Ipotezele asupra existenței și originii universului (495). 4. Formele absolutului: evoluția și disoluția (496).                    |             |

|  | <u>Pag.</u> |
|--|-------------|
| 5. Caracteresle esențiale ale evoluției (498). 6. Biologia (499).<br>7. Psihologia (500). 8. Etica (501). 9. Principiile fundamentale<br>ale filosofiei lui Spencer (503).   |             |
| II. <i>Scopul educației și cultura intelectuală</i> . . . . .  | 504         |
| 1. Posibilitatea educației și scopul ei (504). 2. Valoarea științelor<br>în educație (506). 3. Cultura materială și formală (508).<br>A. Cultura materială (508). B. Cultura formală (515). 4. Aprecieri<br>critice asupra scopului educației stabilit de Spencer (517). |             |
| III. <i>Metodele de învățământ</i> . . . . .   | 527         |
| 1. Progresul în evoluția principiilor pedagogice (527). 2. Prin-<br>cipiile directive ale metodei (531). 3. Aprecieri critice asupra<br>principiilor metodice (537).   |             |
| IV. <i>Educația morală</i> . . . . .   | 539         |
| 1. Lipsa de directive în educația morală (539). 2. Puterea<br>educației (540). 3. Pedepsele sau reacțiile naturale (542).<br>4. Maxime de educație morală (550). 5. Aprecieri critice asupra<br>educației morale (552).  |             |
| V. <i>Educația fizică</i> . . . . .  | 554         |
| 1. Neșocotirea educației fizice (554). 2. Însemnătatea exerci-<br>țiilor fizice (556). 3. Jocul și interpretarea lui biologică (558).<br>4. Consecințele excesului de activitate intelectuală (562).   |             |
| VI. Încheiere . . . . .  | 566         |
| * * *  |             |
| Indice alfabetic de nume . . . . .   | 569         |
| » » pe materii . . . . .   | 572         |

## E R A T Ă

---

|         |     |        |    |                     |                        |           |                           |
|---------|-----|--------|----|---------------------|------------------------|-----------|---------------------------|
| La pag. | 25  | rândul | 17 | de sus se va citi   | «servit»               | în loc de | «servit».                 |
| » »     | 30  | »      | 3  | » » » » »           | «doctrină»             | » »       | «doctrină».               |
| » »     | 58  | »      | 10 | » » » » »           | «corectează»           | » »       | «cercetează».             |
| » »     | 63  | »      | 17 | » » » » »           | «nu»                   | » »       | «un».                     |
| » »     | 68  | »      | 14 | » » » » »           | «obiectivă»            | » »       | «fundamentaiă».           |
| » »     | 70  | »      | 17 | » » » » »           | «Descartes»            | » »       | «Descaretés».             |
| » »     | 73  | »      | 13 | » » » » »           | «spirit și corp»       | » »       | «spirit sau corp».        |
| » »     | 74  | »      | 10 | » » » » »           | «fapta»                | » »       | «făptura».                |
| » »     | 77  | »      | 8  | » » » » »           | «contactul»            | » »       | «contractul».             |
| » »     | 94  | »      | 15 | » » » » »           | adăoga după «criteriu» | » »       | «vorbele în primul rând». |
| » »     | 95  | »      | 2  | » jos » » »         | citi «evita»           | în loc de | «avita».                  |
| » »     | 184 | »      | 2  | » » » » »           | «ondulante»            | » »       | «ondulate».               |
| » »     | 188 | »      | 1  | » » » » »           | «par. 7»               | » »       | «par. 2».                 |
| » »     | 207 | »      | 20 | » sus » » »         | » » » » »              | » »       | » » » » »                 |
| » »     | 230 | »      | 4  | » » » » »           | «istorică»             | » »       | «storică».                |
| » »     | 209 | »      | 10 | » » » » »           | «acastă»               | » »       | «această».                |
| » »     | 236 | »      | 18 | » » » » »           | «ideile»               | » »       | «idile».                  |
| » »     | 237 | »      | 3  | » jos » » »         | » » » » »              | » »       | » » » » »                 |
| » »     | 263 | »      | 10 | » sus » » »         | «Kiefer»               | » »       | «Klefer».                 |
| » »     | 265 | »      | 14 | » jos » » »         | «Menschen»             | » »       | «Menchen».                |
| » »     | 278 | »      | 12 | » sus » » »         | «obligă»               | » »       | «ogligă».                 |
| » »     | 282 | »      | 2  | » jos » » »         | «cu cerințele»         | » »       | «cu cele».                |
| » »     | 285 | »      | 8  | » sus » » »         | » » » » »              | » »       | » » » » »                 |
| » »     | 290 | »      | 1  | » de sus se va citi | «dar»                  | în loc de | «adr».                    |
| » »     | 301 | »      | 7  | » » » » »           | «teoriei»              | » »       | «teroarei».               |
| » »     | 317 | »      | 5  | » jos » » »         | » » » » »              | » »       | » » » » »                 |
| » »     | 353 | »      | 9  | » » » » »           | «detrimentul»          | » »       | «detrimental».            |
| » »     | 359 | »      | 3  | » » » » »           | «utilizează»           | » »       | «le utilizează».          |
| » »     | 375 | »      | 4  | » » » » »           | «unilaterală»          | » »       | «unilaterală».            |
| » »     | 377 | »      | 9  | » sus » » »         | «cauzelor»             | » »       | «cazurilor».              |
| » »     | 377 | »      | 9  | » sus » » »         | » » » » »              | » »       | » » » » »                 |

DOCTRINELE FUNDAMENTALE  
ale  
PEDAGOGIEI MODERNE

*PEDAGOGIA NOUĂ FAȚĂ*

*DE PEDAGOGIA TRECUTULUI*

# Introducere

---

## PEDAGOGIA NOUĂ FAȚĂ DE PEDAGOGIA TRECUTULUI

---

I. *Pedagogia timpului nostru e rezultatul unei evoluții.*—II. *Cunoașterea acestei evoluții e necesară întregii noastre activități pedagogice, atât din punct de vedere teoretic, cât și practic.* — III. *Argumente contra celor, cari contestă valoarea pedagogiei trecutului.* — IV. *Concluzii.*

*I. Cine ar fi influențat de credința falsă a câtorva pedagogi și mai ales a multor diletanți din timpul nostru, că pedagogia trece printr'o perioadă de revoluție și că prin urmare toate principiile și metodele vechi urmează să fie nesocotite, pentru a face loc unor principii și metode cu totul „noui”, ar considera cercetările asupra pedagogiei trecutului ca fiind pornite dintr'o simplă curiozitate și deci fără importanță pentru știința pedagogică actuală.*

*De fapt însă, pedagogia timpului nostru e rezultatul unei îndelungate evoluții. Principiile pedagogice, pe cari le aplicăm azi, s'au dezvoltat din idei concepute altă dată. Și, dacă nu voim să ne mulțumim cu o simplă înșirare a normelor didactice, ci voim să le aprofundăm, trebuie să urmărim această evoluție, precum și condițiile sociale și culturale, în care ea s'a efectuat.*

II. De altfel, cunoaşterea acestei evoluţii e necesară întregii noastre activităţi pedagogice — fie teoretică, fie practică, fie că e vorba de organizare şcolară, de metode, sau de idealuri — întru cât, datorită experienţei trecutului, pe deoparte ne ajută să evităm o mulţime de căi greşite în practică şi de principii eronate în teorie (dovedite ca atari altă dată); pe de altă parte, ne descoperă drumuri bune şi ne sugerează idei noi. E destul să menţionăm chestiunea iedealului educaţiei, pentru a ne convinge de acest lucru. Pedagogia trebuie să stabilească un ideal realizabil. Dar istoria pedagogiei ne va înfăţişa, pe lângă idealuri realizabile, şi idealuri irealizabile. Tot ea ne va arăta cum şi pentruce un ideal irealizabil într'o epocă, a putut fi realizat mai târziu. Astfel, la pedagogul spaniol Vives (1492 — 1540), găsim formulată cerinţa cercetărilor ştiinţifice pe baze empirice: „Nu trebuie să învăţăm numai din cărţile tipărite, zicea el, ci şi din cartea naturii”. Iar scrierile literare, cari în acel timp erau utilizate aproape numai ca material de exerciţiu pentru dialectică şi retorică, să servească în acelaş timp şi la cunoaşterea adevărului şi virtuţii. Alături de limba latină, cerea Vives, să se predea limba maternă. Iată teorii bune, dar inaplicabile în timpul lui Vives, când predomină formalismul umanist. Rabelais, în acelaş timp (1483—1553), susţinea în învăţământ realismul (ştiinţele pozitive) în contra formalismului scolastic; el cerea cunoştinţe multe în domeniul ştiinţelor naturii. De abia în sec. XVII, au început însă a fi înfăptuite aceste cerinţe, datorită transformărilor, la care a fost supusă cultura ştiinţifică, şi cea literară.

Studiul istoric al pedagogiei ne lărgeste orizontul şi ne dă intuiţia vie a unei mari varietăţi de raporturi şi



*tendințe padagogice, ceeace nu ne poate da reflexia și construcția subiectivă; prin studiul istoric al pedagogiei, la critica subiectivă a individului se adaugă critica obiectivă a faptelor. Experiența pedagogică a trecutului ne inspiră prudență și rezervă față de teoriile noi. Această prudență și rezervă sunt adevărate virtuți și de asemenea virtuți avem nevoie astăzi mai mult ca oricând, spre a scăpa de haosul pedagogic al timpului nostru. Acest haos există, de vreme ce, pe deoparte se cere educația liberă, pe de alta disciplina severă; unii au tendințe utilitariste, alții tendințe umaniste; unii dau precădere educației intelectuale, alții celei morale, sau celei estetice; o parte a corpului didactic susține clasicismul, o altă parte realismul; unii sunt pentru educația formală, alții pentru cea materială, etc.*

*Explicarea acestui haos nu e greu de găsit: mai întâiu, pedagogia e în legătură—atât cu privire la idealul educativ, cât și la mijloacele, de care se servește pentru a-l realiza — cu foarte multe elemente culturale, (etică, psihologie, sociologie, logică, estetică, psihiatrie, igienă, etc.); fluctuațiile tuturor acestor elemente, își găsesc ecoul în pedagogie. Apoi, cercul acelorora, cari se interesează în timpul de față—suntem în așa zisul secol al copilului—de problemele educației, este foarte mare și, mai ales, foarte variat: părinți, profesori, medici, magistrați, oameni de stat, literați, artiști, gazetari, etc. Dar fiecare din aceste grupe reprezintă puncte de vedere deosebite, încât, dacă vom ține seamă de diferența mare ce există între aceștia, din punct de vedere al mentalității, al gradului de cultură și al intereselor, ne vom explica acest haos pedagogic.*

*Și cu toate acestea, adevăratului pedagog nu-i este*

*permis să se lase ademenit, când de unii, când de alții ca o trestie bătută de vânt, ci, bazându-se pe experiența și știința trecutului, pe experiența proprie și a altora, pe cea făcută aci sau aiurea și în condițiuni diferite: de cultură, de mediu social, de rasă, etc., și mai ales ținând seamă de bunurile dobândite de știința pedagogică, de principiile eterne (principiul intuiției, a percepției, trecerea dela concret la abstract, etc.), va căută să aleagă grâul din neghină, va ști să acorde adevărata valoare cercetărilor noi și rezultatelor dobândite de ele, va fi întru câtva sceptic față de diversele teorii la modă și nu va sacrifica în schimbul unor ipoteze ușoare sau a unor probleme nerezolvate, tot capitalul de adevăruri dovedite, dacă nu prin mijlocul aparatelor și anchetelor, prin mijlocul mult mai sigur al experimentării pedagogice.*

*Cu aceasta atingem un punct de vedere nou: studiu pedagogiei trecutului e necesar, nu numai pentru a ne da o pregătire pedagogică formală, adică pentru a ne înzestra cu însușirile necesare pătrunderii pedagogiei timpului nostru și a contribui la progresul ei, ci în înșu-și conținutul pedagogiei trecutului găsim o sumă de principii și metode, cari se impun și astăzi și se vor impune totdeauna. Studiul pedagogiei trecutului nu are prinurmăre numai o valoare istorică, ci și una pur teoretică. Incât, cu drept cuvânt, a zis Willman, că istoria pedagogiei e un condensator al forțelor trecutului și un motor al viitorului.*

*Astfel, spre ex., Rousseau a stabilit principiul activității spontane a copilului, opunându-l opiniei comune, după care spiritul copilului în prima epocă de dezvoltare e receptiv. Principiul lui Rousseau a fost unul din fac-*

torii esențiali, cari au provocat curentul școlii active, de care se face atâta caz astăzi și pe care unii „pedagogi la modă“ îl consideră ca o inovație a timpului nostru.

Tot la Rousseau găsim lucrul manual ca principiu de învățământ, sub toate formele: a) ca un mijloc de pregătire pentru viața practică; b) ca ilustrare și desăvârșire a activității teoretice; c) ca un factor de îmbunătățire a relațiilor sociale: învățând o meserie, zicea Rousseau, copiii din clasele suprapuse vor ajunge să aprecieze rolul și importanța clasei muncitoare.

Deasemenea, principiul intuiției și metodele învățământului intuitiv, le găsim aproape complet tratate la Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel și Herbart. Pedagogia timpului nostru le-a lăsat aproape nemodificate.

III. Această valoare teoretică a pedagogiei trecutului a fost contestată însă de unii pedagogi contemporani. Ei susțin, că în legătură cu sporirea numărului celor ce se interesează de problemele educației — am putea zice ca o urmare — se observă și o sporire a materialului cultural, față de trecut. Altă dată erau interese unilaterale, care stimulau viața pedagogică; Umanismul se bază pe studiul formal al limbilor clasice; Jesuiții și Pietiștii urmăreau interese religioase, nesocotind în mare parte cerințele unei culturi laice; curentul pentru luminarea poporului în sec. XVIII eră utilitarist și raționalist. Dar astăzi? Alături de pedagogul specialist — teoretician sau practician — e medicul, psihiatrul, artistul, industriașul, comerciantul, etc. și toți aceștia impun pretențiile lor școlii. Și atunci ea caută să pregătească tinerele generații spre a satisface cerințele atât de nu-

numeroase și variate ale vieții moderne, modificând programele, adăugând și variind materialul.

Faptul e, în mare parte, adevărat, însă concluzia optimistă, la care ajung ei, e falsă, din următoarele motive:

1. E drept că tendințele pedagogice ale trecutului sunt unilaterale (până la Neo-umaniști), dar fiecare din ele este bine marcată, iar în decursul evoluției istorice a pedagogiei, găsim aproape toate tendințele de azi (la multe din ele, împreună cu rezultatele practice). Deosebirea este că, în loc să ni se prezinte, ca în timpul de față, simultan — din nefericire, o simultaneitate haotică, după cum am spus mai sus — le cercetăm în ordine succesivă, așa cum au apărut, și după ce fiecare element în parte a fost bine analizat — dela origine până la maturitate — vom putea aprecia la justa ei valoare sinteza lor, ne vom da seama de unde rezultă dezordinea haotică a pedagogiei timpului nostru și cum poate fi înlăturată.

2. În orice altă știință — afară de pedagogie și într-o câțva de psihologie — cercetătorii nu au pretenția de a inovă totul, ci construiesc mai departe, piatră cu piatră, clădirea ridicată încetul cu încetul de alții; deasemenea, repară unele racile ale vechii construcții. Numai în pedagogie vedem reformatori noi, cari se cred datori să înceapă prin a dărâma totul, declarând că voesc o construcție nouă, din material nou. De fapt însă, conștient sau inconștient, ei construiesc cu același material și, de multe ori, ajung, — după alte metode — la aceleași rezultate.

În pedagogie, ca în orice domeniu al cunoștinței, adevărul nu-l găsește subiectul izolat, care ar căuta să-l construească în propriul său intelect. Subiectul trebuie

să caute, mai întâiu, un răspuns clar la întrebarea: ce au aflat generațiile trecute, ce s'a menținut și ce a căzut în fața critice și unde trebuie să înceapă munca nouă, pentru a îndreptă, a întregi și a sporii capitalul dobândit? Cu pedagogia timpului nostru se va petrece în viitor, aceea ce s'a petrecut cu pedagogia lui Rousseau, care credea că a răsturnat totul și a creat ceva cu desăvârșire nou, dar azi s'a dovedit că multe din elementele pedagogiei sale, le găsim la alți pedagogi anteriori.

3. Nu trebuie să pierdem din vedere că, dacă pedagogia timpului nostru e multilaterală în ce privește conținutul, e unilaterală ca metodă, fapt care are consecințe foarte grave, după cum vom vedea. Pedagogia, ca și psihologia, se găsește sub înrăurirea puternică a științelor pozitive. Studiul antropologic și psihologic al copilului, cercetările de didactică, cele de organizare școlară, trebuie să se facă după metoda experimentală. Unei cercetări, oricât de serioasă ar fi ea, care nu a fost făcută în conformitate cu această metodă, nu i se recunoaște calitatea de științifică și este deci înlăturată.

Nu contestăm valoarea și necesitatea cercetărilor experimentale în domeniul pedagogiei, ci constatăm numai o exagerare dăunătoare științei pedagogice. Intr'adevăr, dacă nu admitem altă metodă, e firesc să ne întrebăm: ce ne-a dat metoda experimentală, dar și ce nu ne-a putut da? Ne-a dat o sumă de cercetări privitoare la simțuri, la formarea reprezentărilor, la tipurile sensoriale, la memorie, la oboseala intelectuală, etc. La acestea se mai adaugă stabilirea unor probleme, cari urmăresc chestiunile menționate și altele asemănătoare, până în cele mai mărunte detalii. În schimb însă, au rămas necercetate de noua metodă formele superioare și complexe ale

*vieței sufletești, cari sunt și cele mai importante din punct de vedere pedagogic: sentimentele, formarea noțiunilor și a judecăților, conștiința morală, etc. De ce, în loc de a risipi atâta muncă pentru studiul amănunțelor neînsemnate ale chestiunilor menționate, nu se ocupă metoda nouă cu studiul acestor chestiuni? De ce se ocupă numai de periferia vieții sufletești și nu de centrul ei? Răspunsul e simplu: pentru că numai problemele periferice sunt accesibile unei metode exclusiv experimentale: cu cât însă ne depărtăm mai mult de periferie — cu cât deci problema e mai importantă — cu atât e mai puțin accesibilă acestei metode. Experimentele și statistica cu privire la o sumă de date periferice, au înăbușit preocuparea științifică de principii. Nu se poate remedia acest rău, decât înlăturându-se credința eronată că acolo unde nu se mai poate experimenta, unde nu se mai pot utiliza aparatele, încetează știința. Prin urmare, alături de metoda experimentală, se va acorda locul cuvenit observației directe a copilului, adică metodei, care face posibilă cunoașterea vieții sale sufletești, în toată complexitatea ei și în condiții naturale, spre deosebire de experiment, care, spre a cerceta anumite elemente, le izolează în mod artificial. Și aici intervine chestiunea: dacă elementul studiat izolat se va prezenta tot astfel, când îl vom considera în legătură cu celelalte elemente, adică în complexitatea firească a vieții sufletești. Așa dar psihologia și pedagogia experimentală pot aduce mari foloase pedagogiei trecutului, bazată pe observarea directă și pe principii filosofice, dar n'o pot înlocui.*

4. La această îndepărtare a pedagogiei de problemele centrale, au contribuit foarte mult cei lipsiți de orice

*pregătire pedagogică, al căror interes pentru pedagogie e foarte lăudabil, dar a căror intervenție în rezolvarea problemelor e adesea periculoasă. Lucrul acesta e ușor explicabil: neavând pregătirea necesară, ei nu pot aprecia activitatea pedagogică, -decât după manifestările ei externe— practica pedagogică și rezultatele ei—; principiile, cari călăuzesc sau cari ar trebui să călăuzească această practică, le rămân străine. Când constată rele, vor căuta cauzele lor tot la suprafață: cutare măsură pedagogică n'a dat rezultate așteptate, deci trebuie desființată sau modificată și atunci ca prin farmec totul se va îndreptă.*

*Dacă principiile pedagogice fundamentale ale legii sau regulamentelor sunt bune sau nu, și întrucât ele au fost apreciate de fapt în școală, nu se știe și nici nu e timp pentru asemenea cercetări; când toată lumea (dela profesorul universitar până la comerciant) e convinsă, pe deoparte, de importanța educației, pe de altă parte, de lipsurile practice din educația actuală, nu e momentul contemplațiilor și cercetărilor teoretice; se cer fapte, deci reforme și modificări. Și atunci, toți din toate părțile se silesc să expună în culorile cele mai negre lacunele și erorile școlii actuale și să propună mijloacele de îndreptare. În timpul din urmă a făcut mult zgomot în presă și opinia publică chestiunea examenelor în școlile secundare. De când s'au desființat examenele, zice-se că rezultatele instrucțiunii sunt foarte slabe; dela această constatare se conchide de-a dreptul la reînființarea lor, fără a se ține seamă de motivul determinant al acestei măsuri pedagogice: e vorba de principiul metodei active. Dar condiția sine qua non a aplicării acestui principiu e reducerea la*

*minimum posibil a numărului elevilor dintr'o clasă. Cine are douăzeci sau treizeci de elevi, n'are nevoie de examenul atât de chinuitor pentru școlari, căci îi cunoaște și are posibilitatea de a lucra cu fiecare în parte. De fapt, această condiție n'a fost respectată în practică, căci și azi mai vedem clase cu șasezeci și șaptezeci de elevi. Și atunci, în loc de a se tăia răul din rădăcină reducând numărul elevilor și impunând pretutindeni metoda activă, se tinde, pur și simplu, la înlocuirea unui rău printr'altul. Concluzia e deprecierea teoriei din cauza unei practici greșite și din cauza soluțiilor unui cerc prea variat de apreciatori.*

*5. O altă cauză a nesocotirii problemelor centrale în favoarea celor periferice în pedagogia timpului nostru o găsim în tendința periculoasă de a emancipa pedagogia de filosofie. Dacă altor științe le-a putut fi prielnică o separație relativă, pedagogiei i-ar fi fatală; ea are nevoie de filosofie atât la stabilirea scopurilor cât și la aflarea mijloacelor de realizarea lor. Cum vom putea rezolvă chestiunea stabilirii unui ideal educativ sau aceea a educației voinței fără cunoștințe de morală și psihologie; chestiunea educației estetice fără a cunoaște principiile estetice; chestiunea educației intelectuale fără a cunoaște logica; cum vom găsi metodele cele mai bune, fără psihologie, etc.?*

*De altfel, studiul istoric al pedagogiei ne ilustrează cu prisosință acest raport între problemele pedagogice fundamentale și filosofie. Pe marii pedagogi îi preocupau problemele centrale ale educației; toți aceștia însă porniau dela principii filosofice, și nu numai pedagogii filosofi ca: Locke, Rousseau, Kant, Herbart, ci și pedagogii practici ca: Pestalozzi și Comenius au făcut*



*acelaş lucru. Comenius pune didactica lui în legătură cu pansofia și cu convingerile lui religioase și morale; Pestalozzii cu filozofia lui morală-socială expusă în scrierea : «Cercetări asupra mersului naturii în dezvoltarea genului uman».*

*Datoria unei culturi filosofice serioase incumbă nu numai celor chemați a stabili normele pedagogice, ci și celor meniți să le aplice ; mai întâiu în vederea independenței lor morale și intelectuale, căci, aprofundând normele educative și metodele de învățământ, se vor supune lor din convingere, nu în mod rutinar, și apoi pentru că normele generale nu pot fi aplicate în acelaş mod la toți indivizii, ci trebuiesc adaptate individualității. Această adaptare n'o poate realiza însă decât pedagogul, care posedă cultura filozofică necesară pentru a pătrunde, pe deoparte sufletul copilului, pe de alta, spiritul metodei, ce voește să aplice. Fără această aprofundare, educatorul, în loc să stăpânească metoda, devine sclavul ei (se conduce de litera moartă a celor prescrise) și o aplică în mod uniform la toți indivizii ; adaptează deci propria lui individualitate și pe aceea a copiilor la metodă, ajunge deci la un formalism mecanic și lipsit de viață.*

*Nu e suficient să cunoaștem câteva formule pedagogice, ci trebuie să le cercetăm origina psihologică, logică, etică, estetică, etc. Și cu privire la cultura pedagogică științifică e bun sfatul lui Montaigne : «Il ne suffit pas de loger la science chez soi, il faut l'épouser».*

*Așă dar, alături de cercetarile noi în pedagogie, se impune studiul pedagogiei trecutului, atât din punct de vedere științific, cât și din punct de vedere practic ; atât pentru reformatori și pentru teoreticieni, cât și*

36882

pentru educatorii practici ; atât din punct de vedere al conținutului, cât și din punct de vedere al metodei.

IV. Înainte de a încheia, dorim să înlăturăm posibilitatea vreunei interpretări false a insistenței și căldurii, cu care am apărut pedagogia trecutului, împotriva atacurilor unor pedagogi contemporani. Considerația ce avem pentru pedagogia trecutului, nu ne determină câtuși de puțin să disprețuim nici chiar să trecem cu vederea, cercetările pedagogice cele mai noi <sup>1)</sup>. Ținem să atragem însă luarea aminte asupra «moderniștilor» exagerați, cari, admirând prezentul, cred de datoria lor să nesocotească trecutul ; e drept însă, că nu toți cu aceeași intenție și în aceeași măsură. Printre acești moderniști trebuie să deosebim mai multe categorii :

1. Aceia cari, în entuziasmul lor sincer pentru o teorie sau metodă nouă, în dorința de a face să progreseze știința pedagogică și mai ales de a face ca pedagogia să fie considerată ca o știință echivalentă celorlalte (ceea ce ar fi mai greu, fără a-i impune metoda naturalistă a timpului nostru), comit nedreptăți față de cei ce au pus bazele științei pedagogice. Pentru ei putem avea admirație, iar știința pedagogică — dacă va ști să înlăture exagerările — va profita mult dela ei.

2. Categoria entuziaștilor diletanți în pedagogie, (psihologi, fiziologi, medici, etc.), cari se înflăcărează când aud de metode noi în pedagogie, dar nu cunosc munca titanică ce s'a depus în decursul veacurilor în domeniul

---

1) Dovada am făcut-o. În cursurile noastre dela Universitate am căutat, nu numai să dovedim contribuția enormă a pedagogiei trecutului la curentele pedagogice noi și legătura ce există între pedagogia teoretică actuală și teoriile pedagogice ale trecutului, dar am pus în evidență și modificările reale aduse de cercetările pedagogice ale timpului nostru.

*teoriei și practicei pedagogice. Ei au comun cu cei dintâiu entuziasmul sincer pentru ceva nou, dar le lipsește, spre deosebire de aceia, cunoașterea și respectul bunurilor existente în pedagogie.*

3. *Acei cari caută să atragă atenția lumii asupra lor înșiși prin zgomotul, cu care trâmbișează pedagogia nouă și îndrăzneala, cu care atacă pe cea a trecutului, aceia, cari consideră tot ce au făcut alți oameni și alte timpuri, ca lipsit de valoare, lăsând să se înțeleagă că dela ei se așteaptă mântuirea.*

*Dacă cei dintâiu ne pot fi de mare folos prin cercetările lor serioase (ca de ex. Meumann), dacă la cei din a doua categorie ne e simpatic și comunicativ entuziasmul lor sincer, cei din ultima categorie, în cel mai bun caz, trebuie să ne lase nepăsători, întrucât la ei interesele personale primează asupra interesului științific.*

*Convinși prinurmare de faptul că pedagogia prezentului este o desvoltare evolutivă a celei din trecut și de acela că în pedagogie trebuie să luptăm pentru progres și evoluție, dar în acelaș timp contra pornirilor revoluționare, facem în lucrarea de față — pe baza diferitelor sisteme pedagogice, aparținând secolelor XVII, XVIII și XIX — expunerea critică a doctrinelor fundamentale ale pedagogiei moderne, cari, pe deoparte au sintetizat diversele tendințe pedagogice și filosofice ale timpului, în care s'au produs, iar pe dealta, au deschis perspective largi și luminoase gândirii pedagogice ulterioare și au exercitat o influență hotărâtoare asupra mișcării pedagogice a timpului nostru<sup>1)</sup>.*

<sup>1)</sup> Despre aceasta (sec. XX), inclusiv mișcarea pedagogică din România, o lucrare separată.

*FACTORII CULTURALI,  
DETERMINANȚI AI DOCTRINELOR  
PEDAGOGIEI MODERNE*

## Factorii culturali, determinanți ai doctrinelor pedagogiei moderne

---

I. Factorii culturali, determinanți ai doctrinelor pedagogiei moderne:

- A. *Renașterea și Umanismul. Renașterea și Umanismul în paralelă cu concepția supranaturalistă și dualistă a bisericii din Evul mediu.*—
- B. *Reforma religioasă.* — C. *Clasicismul național în literatură.* —
- D. *Știința și filosofia modernă. Descartes. Bacon.*

II. Urmările acestor factori culturali asupra programei și metodei de învățământ.

## Factorii culturali, determinanți ai doctrinelor pedagogiei moderne.

I. Înainte de a intra în studiul doctrinelor pedagogiei moderne, vom face câteva considerații asupra factorilor culturali, cari le-au determinat, adică vom stăruî puțin asupra atmosferei culturale, în care se produc și se dezvoltă marile sisteme pedagogice din epoca modernă.

A. *Renașterea și Umanismul.* — Curente, cari caracterizează începutul culturii moderne sunt două: *Renașterea și Umanismul.*

Când zicem «*Renaștere*» și «*Umanism*», ne gândim la reînvierea culturii antice greco-romane pe deoparte, iar pe de alta — și aceasta ține mai mult de termenul

«Umanism» — ne gândim la redeşeptarea naturii ome-neşti, la liberarea ei de lanţul tradiţiei, de jugul autori-tăţii dogmelor medievale. Când determinăm în felul acesta curentele denumite Renaştere şi Umanism, s'ar părea că este vorba de o manifestare culturală revoluţionară, care a căutat să răstoarne tot ce-a fost în trecut şi să intro-ducă o stare de lucruri cu desăvârşire nouă. Ne-am în-sela însă dacă am da această interpretare.

Dacă ne gândim la următoarele două fapte, vom vedea imediat că interpretarea aceasta ar putea fi greşită.

Un prim fapt: nu poate nimeni să conteste că popoa-rele, pe cari le găsim în epoca modernă, sunt ieşite din frământările petrecute în evul mediu.

Un al doilea fapt: cultură clasică găsim şi în evul mediu.

Biserica creştină medievală, pentruca să-şi susţină dog-mele sale şi pe cale raţională, nu numai pe cale de cre-dinţă, s'a servit de cultura antică. Mai mult de cât atât, atunci când a căzut imperiul roman, datorită năvălirii barbarilor, cultura greco-latină ar fi dispărut poate, dacă nu se găsiu acei faimoşi călugări, a căror activitate esenţială era adunarea şi transcrierea scrierilor vechi. Este deci evident că evul mediu a avut un contact apropiat cu vechea cultură greco-latină.

Aşa dar, din punctul de vedere al reînvierii culturii clasice, ni s'ar părea curios să considerăm «Umanismul» ca un fel de izbucnire, ca un fel de manifestare revolu-ţionară contra stării culturale de până atunci. Să vedem deci care este atitudinea reală a Umanismului şi a Re-naşterii faţă de cultura anterioară medievală.

Pentru aceasta vom face, în câteva cuvinte, o compa-rajie, pe de o parte între concepţiile, pe cari le au cele

două epoci — epoca evului mediu și a Renașterii și Umanismului — despre om, despre viață și despre lume, prin urmare între concepțiile lor filosofice, iar pe de altă parte, între felul cum înțelege o epocă și cealaltă cultura clasică. Pe baza acestei comparații, vom vedea care este adevăratul raport dintre Renaștere și Umanism de o parte, și cultura medievală de altă parte.

Concepția filosofică a bisericii creștine medievale poate fi caracterizată prin două noțiuni: supranaturalismul și dualismul. Concepția supranaturalistă admite, în afară de lumea aceasta, o altă lume superioară, «lumea viitoare», și o divinitate transcendentă, mai presus de universul creat de ea.

Concepția medievală este dualistă din punct de vedere metafizic și etic. Din punct de vedere metafizic, biserica creștină admite două substanțe: spirit și corp. Din punct de vedere etic, admite geniul binelui și geniul răului. Între aceste două categorii — între spirit și corp de o parte, între geniul bun și geniul rău de altă parte — există o accentuală opoziție. Nu putem să liberăm spiritul, decând încătușind trupul. Tot ceace emană de la trup, tot ceace este manifestare a simțurilor, tot ceace reprezintă plăcerile lumii acesteia, trebuie înfrânat, reprimat, pentruca spiritul să poată fi pregătit încă de pe lumea aceasta, pentru lumea viitoare. O asemenea concepție, care înlătură tot ceace este plăcere în viață și care cere înfrânarea pornirilor trupești, o numim cu un termen obișnuit *ascetism*. Ascet este omul resemnat, care renunță la toate bunurile și plăcerile vieții. Conform acestei concepții filosofice a bisericii creștine medievale, omul duce o viață fragmentată. Nu putem contesta că omul este compus din elemente psihice și fizice și că

totalitatea acestor elemente ne dă ființa umană *integrală*. Dacă se reprimă o parte din elementele constitutive ale ființei umane, putem zice că această ființă duce o existență fragmentată, unilaterală.

Care este concepția despre viață și despre om la reprezentanții Renașterii și Umanismului? Ei consideră pe om ca ființă unitară, trup și suflet împreună, și înțeleg că omul trebuie să trăiască o viață completă, prin urmare să satisfacă *toate* cerințele ființei sale, pe cele trupești ca și pe cele sufletești. Nu trebuie să ne gândim numai la cerințele rațiunii superioare, ci și la instinctele naturale, tocmai pentru că ele sunt dictate de natură. Trupul are drepturile lui alături de suflet. Aceasta este concepția *integrală* a vieții unitare în filosofia Renașterii și a Umanismului. Era natural ca, prin reacțiune față de concepția medievală, să se exagereze într-o nouă direcție. De unde în evul mediu se acorda preponderanță spiritului, trupul fiind nesocotit,—în epoca Renașterii și a Umanismului; deși era vorba de o concepție integrală — prin urmare de drepturi egale pentru spirit și corp, pentru instinctele naturale ca și pentru rațiunea formată prin cultură — totuși, ca o reacțiune în contra opririi ce suferise elementul material al ființei umane în trecut, se da o atât de mare importanță elementelor instinctive, sentimentale, sensoriale, încât s'a ajuns la un fel de morală hedonistă, la o morală a plăcerii.

Și acum, orientați asupra celor două curente, Renașterea și Umanismul, să vedem împrejurările, în cari s'au produs.

Doctrina creștinismului începe să prindă teren înainte de căderea imperiului roman, spre sfârșitul epocii de cultură romană, și reușește să exercite o influență con-



siderabilă asupra poporului roman. Care este explicația acestui fapt? Poporul roman, în momentul când creștinismul își afirmă influența sa, era un popor vechiu, obosit de viață, spre sfârșitul culturii sale, și care mai cu seamă în epoca sa de decadență, suferea mult din cauza relaxării conștiinței morale. Și atunci a venit doctrina creștină, care i-a dat liniștea sufletească, l-a îndemnat să renunțe la plăcerile, cari l-au obosit, și l-au blazat, i-a dat perspectivă mai frumoasă în viitor, plasându-i idealul în altă lume.

Concepția ascetică se potrivea foarte bine pentru un popor, care a trăit mult și care a suferit mult. Așa se explică de ce a pătruns atât de mult doctrina creștinismului în poporul roman și de ce adepții ei au pus atâta devotament și atâta convingere în propagarea credinței creștine și în lupta lor contra păgânismului.

După căderea imperiului roman, au venit însă popoarele barbare, cari au fost luate sub aripa creștinismului. Dar aceste popoare tinere, pline de viață, de energie și de avânt, cu instincte naturale foarte puternice, concepeau ele cu deplină convingere și cu absolut devotament, așa cum concepuseră Romanii, doctrina bisericească a ascetismului?

Fără îndoială că nu. Ele o primeau, am putea zice, în mod superficial, fără ca ea să pătrundă în adâncul conștiinței lor. Oamenii aceștia, cari au adoptat ascetismul creștinesc numai ca formă, după cum zice Paulsen, ne fac impresia unui copil, care îmbracă o haină bătrânească, sau ne fac să ne gândim la copiii de școală, forțați să învețe un catechism, din care nu înțeleg prea mult, și cari, după ce au terminat lecția, sunt bucuroși că pot să sburde și să-și manifeste avântul lor natural. Aceasta

era situația popoarelor tinere, cărora biserica medievală tindea să le impună concepția filosofică ascetică. Dovada că a fost așa, o găsim în unele fapte, cari s'au petrecut chiar în timpul evului mediu și cari ne arată că popoarele barbare tinere nu erau suficient convinse de filosofia creștinismului. Vom cita două fapte. Dacă ieșim din domeniul bisericii și al școlii, întâlnim, ca un interesant fenomen social, clasa nobililor, a cavalerilor, cari, nu numai că nu erau asceți, dar manifestau un puternic spirit de aventură și de romantism. Așa dar, numai acolo unde tineretul era *constrâns*, în biserică și în școală, se impunea concepția ascetică. Acolo unde există libertate, ca la cavaleri, se manifestă din contră dorul de viață stimulat de instinctele naturale. Și chiar dacă rămânem în domeniul școlii, constatăm fenomene asemănătoare. O notă caracteristică în organizarea școlii medievale, și chiar a universităților, era internatul. Aci tinerii erau supuși, *principial*, celor mai severe prescripții; totuși, nu le scăpau unele ocazii de a gusta viața din plin. Chiar profesorii ajungeau să petreacă alături de elevii lor.

O sumă de fapte din viața medievală ne dovedesc deci mai mult decât orice reflexiune filosofică, faptul că ascetismul medieval nu era potrivit pentru popoarele tinere, cari deabia făceau primii pași pe tărâmul civilizației și culturii. Ne explicăm astfel de ce în timpul Renașterii s'a produs, ca o reacțiune, acea isbucnire, care îndemna pe om să arunce lanțurile departe și să zică: vreau să trăiesc, vreau să fiu eu însu-mi; nu mai vreau să fiu sclavul dogmelor și al tradiției. Vedem dar că isbucnirea aceasta sufletească, susținută de concepția unei vieți in-

tegrale, așa cum o găsim la omul antic, nu era propriu zis o revoluție, ci mai mult o *evolufie*.

Trecem la latura culturală a chestiunii, care ne preocupă: *reînvierea clasicismului*.

Să vedem și din acest punct de vedere, ce urmăreau oamenii în epoca Renașterii, spre deosebire de cei din epoca medievală; să urmărim deci linia evolutivă.

— La începutul creștinismului, pe măsură ce concepția creștină pătrundea în imperiul roman, au apărut scriitorii latini, cari au adoptat-o și ale căror scrieri au fost deci concepute în spiritul creștin. În epoca medievală, după cum am văzut, biserica se servea de cultura antică, pentru propriile sale scopuri, ca de un fel de instrument, care să-i susțină și să-i însuflezească propria ei dogmă. Deaceea s'a și zis că în timpul culturii medievale filosofia este un fel de «*ancilla theologiae*», adică un fel de sclavă a teologiei. Teologii s'au vervit de Plato, Aristoteles sau alți filosofi, pentruca, prin mijloacele lor de fond și de formă, să întărească mai bine dogmele creștine și pe calea rațiunii.

Însă din momentul, în care scrierile vechi serveau drept un mijloc pentru susținerea dogmei, neapărat că ele trebuiau să fie întrucâtva transformate, denaturate, pentru a fi interpretate în sensul impus de dogmă, căci dogma este imutabilă. Astfel cultura antică trebuia să fie ea mutilată, ca să poată servi intereselor bisericii medievale.

Oamenii din epoca Renașterii voiau și ei cultura antică, dar nu pe cea îmbătrinită din epoca creștinismului roman, nici pe cea denaturată din epoca medievală, ci cultura antică din epoca de înflorire, anterioară pătrunderii creștinismului, și înainte de a fi fost transformată de crești-

nism; prin urmare ei voiau revenirea la adevărata cultură antică și înlăturarea elementului de constrângere. Astfel se explică faptul că în timpul Renașterii s'au introdus în cultura creștină, care natural că își continuă mersul ei, elemente păgânești. De aceea, când cercetăm scrierile și mai ales operele de artă din timpul Renașterii, găsim adeseori elemente păgânești alături de cele creștine. Așa trebuie prin urmare să înțelegem epoca Renașterii și a Umanismului față de epoca medievală din punctul de vedere al concepției filosofice și din punctul de vedere al atitudinii față de cultura clasică.

O consecință imediată a acestei concepții umaniste este *individualismul* foarte accentuat. Într'adevăr, dacă la un moment dat omul cult își zicea: Înlătur tot ce este tradiție, tot ce este autoritate de dogmă și înțeleg ca eu, individ, cu simțurile mele să percep lumea din jurul meu în mod liber, să văd cu ochii mei ceea ce este și ceea ce se petrece în lumea dimprejur; dacă eu, individ, înțeleg apoi ca prin propria mea rațiune să-mi explic fenomenele, pe cari simțurile ni le-au relevat și dacă nu înăbuș manifestarea naturală a instinctelor mele în viață, atunci sunt un om cu adevărat liber. Individualismul apare deci evident.

Individualismul umanist putem zice că a luat o direcție aristocratică foarte accentuată. S'ar putea spune că în definitiv, individualismul prin definiție are un colorit aristocratic. La individualismul umanist însă, elementul aristocratic este foarte accentuat. Umaniștii considerau individualitatea ca un dar natural, care trebuie respectat. Și dacă individualitățile sunt atât de diferite una de alta și dacă această diferențiere este dictată de natură, cum

mai putem adopta principiul bisericii că toți suntem egali înaintea lui Dumnezeu?

Dumnezeu ne-a făcut diferiți ca indivizi și, dacă diferim ca individualitate prin voința naturii și a lui Dumnezeu, diferim și ca drepturi. Se întronează deci acel individualism *aristocratic*, pe care îl găsim fundat filosoficește mult mai târziu, în secolul al XIX-lea, la Nietzsche. Acest aristocratism dă dreptul individualităților puternice să calce în picioare pe oamenii de rând, cu alte cuvinte se ajunge pe deoparte, la o *morală a stăpânilor* și pe de alta, la o *morală a sclavilor*. Individualitățile puternice nu mai sunt nevoite să respecte normele morale ale omului de rând, ele își urmează în mod independent propriul lor drum. Și s'au întâlnit în timpul Renașterii individualități puternice ca Borgia, cari au ajuns pânăla crimă, și cărora crima le-a fost tolerată.

În strânsă legătură cu acest individualism accentuat, stă și *caracterul estetic* al culturii umaniste. În timpul Renașterii și Umanismului au luat o deosebită dezvoltare literatura și artele, iar în domeniul literaturii forma estetică preocupa mai mult decât fondul însuși al operilor literare. Care este explicația acestui fapt în legătură cu individualismul? Individualitatea unui om se poate manifesta mult mai liber în domeniul literaturii, decât în domeniul arid al științei. Lucrul este explicabil. În știință, se constată realitatea așa cum este; se cere deci obiectivitate. Omul de știință trebuie, în anumite momente, să facă abstracție de eul lui personal, de subiectul lui, spre a-și confunda spiritul cât mai adânc în realitatea, pe care o studiază. Știința are prinurmare un caracter eminentemente obiectiv. Nu vrem prin aceasta să contestăm importanța personalității în știință, dar fără

îndoială că aci elementul obiectiv este dominant. In artă, din contră, nu suntem legați atât de realitate. Putem spune că obiectele din lumea externă servesc ca simplu pretext pentru subiect sau pentru personalitate spre a se manifesta așa cum voește. Prinurmare, în artă individualitatea are o sferă de manifestare mult mai mare decât în domeniul științific. In evul mediu, cultura prezentă un caracter strict logic, pentru că avea interesul să dovedească pe cale rațională valabilitatea dogmelor creștine. In epoca Renașterii și Umanismului, din contră, în locul logicismului medieval găsim estetismul atât de caracteristic Renașterii.

Această manifestare a Renașterii și a Umanismului, care și-a găsit origina în Italia și apoi s'a răspândit și în celelalte țări, a fost primul factor cultural, de care va trebui să ținem seama în studiul marilor sisteme pedagogice.

S'a întâmplat însă că Umanismul, mai ales după ce a pătruns în școli, a început să fie atacat. Sfera lui de influență a început să se limiteze, și anume, datorită pe de o parte unui factor, pe care îl găsim în însuși organismul umanist, prinurmare unui factor intern, pe de altă parte, datorită unor factori noi în cultură, adică unor factori, cari până atunci nu apăruseră în cultura modernă.

**B. Reforma religioasă.** Factorul acela intern, pe care îl găsim în organismul școlii umaniste, este *reforma religioasă*. La început, aceasta avea legături foarte strânse cu Umanismul, și anume din două puncte de vedere: a) reformatorii religioși țineau și ei în oarecare măsură la studiile clasice, ca să poată citi în original scrierile sfinte; b) acea tendință de libertate a spiritului uman caracte-

ristică umaniștilor o găsim, din punct de vedere religios, și la reformatori.

Ce pretindeau reformatorii, în definitiv? Pretindeau că spiritul individului trebuie să se libereze de tradiționalismul acela dogmatic medieval, iar omul să caute credința lui în Dumnezeu *în propria-i conștiință*. Pretindeau apoi ca scrierile biblice să nu fie cunoscute prin prisma interpretărilor teologilor medievali, ci direct, pentru ca fiecare om să-și dea seama *prin propria lui rațiune* de scrierile sfinte. Deaceia îl vedem pe Luther că traduce Biblia în limba germană, pentru ca astfel poporul german să ia cunoștință prin el însuși de Biblie. Prin urmare, aceste două elemente apropiau reforma religioasă de umanism.

În evoluția reformei religioase au apărut însă elemente, cari au făcut din această reformă, — nu am zice un dușman permanent — dar un adversar temporal al Umanismului.

În adevăr, putea o mișcare cu caracter religios să adopte în totul concepția Renașterii despre om și viață? Putea să admită un curent religios deslănțuirea animalului în om, liberarea tuturor instinctelor, a tuturor înclinațiunilor spre plăcerile vieții? Fără îndoială că nu. Reforma a eșit din tendința de a descătușa conștiința omenească de dogmatismul acela sever, cu toate acestea nu i se putea cere să dea trupului aceleași drepturi ca și sufletului, tocmai pentru că și reforma era creștină.

Prin urmare, acesta era primul motiv, pentru care concepția cu adevărat hedonistă a Renașterii și Umanismului nu conveneau unei reforme religioase.

Un al doilea motiv. Precum am văzut, cultura Renașterii și a Umanismului avea un caracter individualist și

aristocratic foarte accentuat. Reforma religioasă, ca orice reformă cu caracter creștinesc, avea un colorit democratic. Creștinismul, fiind prin esența lui și o doctrină democratică, nu putea admite concepția aristocratică a umaniștilor; nici ca limbă cultă, limba latină, cum admiteau umaniștii, ci a acordat drepturi mari limbii materne. Ca dovadă despre aceasta se poate cita, între altele, traducerea Bibliei în limba națională.

Un al treilea motiv. Fără îndoială că, printre scrierile clasice, sunt multe cari, oricât de mult le-am prețui din punct de vedere al calităților estetice literare, păcătuiesc, din punct de vedere al *fondului moral*. Așa de pildă, scrierile lui Terentius sau Plaut. Ei bine, umaniștii, în entuziasmul lor pentru forma estetică, admiteau în educarea tineretului chiar acele scrieri antice, cari au un fond imoral, dar cari se disting prin forma literară. Ceva mai mult, găsim chiar scriitorii și pedagogii umaniști, cari scriau ei înșiși opere literare în limba latină, cu un caracter aproape imoral, în tot cazul nu cu un caracter moral, și pe cari le impuneau tineretului. Acesta este cazul cu faimosul umanist Erasmus, care, printre altele, are o scriere intitulată «Colloquia Puerilia», în care sunt lucruri nepotrivite pentru educația tineretului.

↳ In fine, al patrulea motiv pentru care concepția hedonistă a Renașterii și a Umanismului nu convenea unei reforme religioase, era faptul că, în momentul când reforma religioasă a ajuns să prindă teren în cultura modernă, atenția celor mai multe spirite culte a fost îndreptată spre problema religioasă și nu spre vechea cultură.

Vedem dar cum aceste două curente culturale, cari au mers împreună, au început să se separe.

Se pune întrebarea: nu s'ar fi putut întâmpla și în



epoca umanismului cece se întâmplase în epoca medievală, cu privire la raporturile dintre cultura laică și cea religioasă? Nu s'ar fi putut întâmpla ca Umanismul, care se bază pe cultura clasică, să fie subordonat reformei religioase, să se adapteze la cerințele religiei, așa după cum în evul mediu cultura antică era transformată și adaptată la cerințele bisericii creștine? De ce nu s'ar fi făcut din cultura umanistă o «ancilla reformae», după cum făcuse cultura medievală din cultura clasică o «ancilla theologiae»? Răspunsul este foarte simplu: nu s'ar fi putut repeta acel proces de subordonare, pentru că în esența Umanismului am văzut că era tocmai tendința de desrobire, de descătușare de orice tradiție, de orice dogmă. Prin urmare, când Umanismul își datora existența sa tocmai acestei tendințe, nu putea să renunțe la libertate și să admită ca din nou cultura clasică să fie supusă cerințelor teologiei. Așa dar reforma religioasă a fost primul factor care, a început să dea lupta în contra atotputericiei culturii clasice în veacul al XVI-lea.

La acest factor, se mai adaugă încă doi și anume: clasicismul național în literatură (italiană, spaniolă, franceză, germană), apoi știința și filosofia modernă, ai cărei îndrumători, — Descartes și Bacon — au dat și ei lovituri puternice suveranității clasicismului în cultură, în general și în școală în special.

**C. Clasicismul național în literatură.** Primul dintre acești doi factori noi este *avântul, pe care îl ia literatura națională.*

Diferitele literaturi naționale ale noilor popoare au început să se desvolte și să producă opere de o valoare superioară, cari pot sta alături de operele anticității. Este destul să amintim clasicismul francez, clasicii italieni,

spanioli și mai târziu clasicii germani. Este drept că acest factor cultural cu caracter național n'a luat o atitudine ostilă față de Umanism, ci mai mult a tins să ia succesiunea Umanismului; lucru explicabil tocmai prin faptul că origina acestor literaturi noi, a acestui clasicism modern, o găsim în clasicismul antic.

Nu poate fi vorba de ostilitate față de Umanism, ci numai de tendința de a-i lua succesiunea suveranității în cultură.

Este interesantă trecerea dela Umanism la cultura literară națională.

Dacă urmărim școala umanistă, vom vedea cum, la început, umaniștii manifestau o puternică admirație pentru cultura clasică, în special pentru cea latină. Cu timpul, au început să imite această cultură, însă tot în limba latină. Găsim cu alte cuvinte, reprezentanți de seamă ai culturii umaniste, cari căutau să scrie în stilul autorilor antici (Cicero, Virgiliu, etc.). Ei au produs opere cu pretenție de originalitate, însă de fapt au imitat literatura veche și au scris în limba latină.

Nu mai era de făcut decât un pas: păstrând modelul antic, să nu se mai scrie în limba latină, ci să se scrie în limbile naționale. Astfel: chiar în cele mai de valoare opere ale clasicismului modern din secolul al XVII-lea, s'a manifestat influența antică, în ceea ce privește cuprinsul cât și în ceea ce privește forma acestor opere. Așa, de exemplu, o sumă din operele lui Racine sau Corneille sunt influențate în mod vădit de literatura antică. Aceașă influență o suferă mai târziu Schiller și Goethe în literatura germană. Iar în ceea ce privește forma, e suficient să cităm oda, elegia, satira, tragedia, etc., a căror origine o găsim la clasicii antici.

Aşa încât, un lucru este sigur: pe măsură ce literatura modernă în limbile naţionale se perfecţionează, se produc mai puţine opere literare în limba latină, ceea ce era firesc. Avântul puternic al literaturii moderne s'a manifestat mai întâiu la popoarele neo-latine, pentru că aceste popoare, pe vremea aceea aveau o cultură mai dezvoltată decât celelalte şi pentru că trecerea dela limba latină, care domina atunci cultura, la limbile neo-latine, evident că era mai uşoară decât spre ex. trecerea la limba germană. Germanii încep prin a imita mai întâiu şi ei pe latini; pe urmă trec printr'o a doua perioadă de imitaţiune: imită literatura neo-latină, pe cea franceză în special, până când are loc o liberare de sub influenţa străină şi atunci încep să se producă marile opere naţionale ale clasicismului german.

Prin urmare, iată cum clasicismul naţional este al treilea factor, care va influenţa doctrinele pedagogice moderne alături de clasicismul antic şi de reforma religioasă.

D. **Ştiinţa şi filosofia modernă.** Descartes. Bacon. În fine, un ultim factor important, care influenţează aceste doctrine, este *ştiinţa pozitivă şi filosofia*. În epoca aceea, s'au manifestat oameni de ştiinţă, ale căror nume au rămas celebre până azi. Este destul să cităm pe Galileu, care a pus bazele fizicii moderne, pe Kepler şi Copernic, care a pus bazele astronomiei, pe Newton şi alţii. În filosofie, menţionăm doi gânditori, cari pot să fie consideraţi ca adevăraţii întemeietori ai ştiinţei şi filosofiei moderne şi anume: francezul Descartes şi englezul Bacon. Ne întrebăm acum: factorul acesta ştiinţific şi filosofic, ce aduce el nou în atmosfera culturală, pe care am caracterizat-o până acum?

Atitudinea acestor reprezentanţi ai ştiinţei pozitive şi

ai filosofiei moderne se remarcă prin trei caractere. Întâiu, în ceiace privește *subiectul*, adică sufletul cercetătorilor în domeniul științific. Oamenii de știință pozitivă și inițiatorii filosofiei moderne au cerut o libertate *deplină* a spiritului, care cercetează, a rațiunii omului de știință, față de orice influență a mediului sau tradiției. Am zis libertate *deplină*, căci, deși reprezentanții Umanismului protestau contra sclaviei, pe care o exercită dogmatismul medieval și cereau libertatea, libertatea la care ajung aceștia, după cum am constatat mai sus, eră numai o libertate *relativă*, deoarece ei scuturau jugul aceluia clasicism transformat prin influența dogmelor medievale, dar acceptau în oarecare măsură jugul clasicismului pur, al clasicismului antecreștin. Prin urmare la Umaniști eră mai mult o libertate în alegerea conducătorului: cultura modernă nu mai voia să fie condusă de dogma bisericească, dar acceptă să fie condusă de cultura clasică antecreștină.

Ei bine, acest factor științific și filosofic în cultură a cerut scuturarea *desăvârșită* a oricărui jug, libertatea *deplină* a cercetătorului de a se pune în contact direct cu realitatea. Acesta a fost un prim element, care privește prin urmare subiectul cercetătorului.

Un al doilea element, care privește *obiectul* cercetării științifice: se cerea libertatea de a considera natura însăși, de a se pune realmente în contact direct cu natura, de a o studia prin urmare pe calea observațiunii și a experimentului, înlăturând din interpretarea dată faptelor observației, orice influență tradițională, orice influență din afară. Așa dar, după ce s'au adunat datele observației în contact direct cu natura, nu s'a mai lăsat să intervină interpretări de ale culturii antice, care să dea anumite

directive în soluționarea problemelor științifice, ci rațiunea liberă își adună datele, pe care le observă și le prelucrează tot în mod liber. Deci contactul direct cu obiectul de studiat, cu natura.

În fine, al treilea caracter, care am putea zice că privește *raportul dintre subiect și obiect*, adică dintre cercetător și obiectul cercetării, este *metoda*, pe care o va întrebuiți omul de știință, pentru a studia natura. Și aici reprezentanții științei pozitive și ai filosofiei moderne au adus un element nou și anume: n'au mai admis să se pornească dela anumite idei preconceptionale, dela anumite norme stabilite dinainte în mod *deductiv*, ci au recomandat procedeul pe cale *inductivă*, adică să se pornească dela cercetarea concretă a naturii și apoi să se facă ridicarea dela aceasta la stabilirea principiilor și legilor naturale. Așa dar a început să pătrundă în știință și filosofie *metoda inductivă*.

Primul dintre aceste trei caractere — libertatea deplină a rațiunii — a fost foarte clar reprezentat de Descartes; celelalte două — contactul direct cu natura și metoda inductivă — le găsim bine susținute de Bacon. Ne vom opri puțin asupra fiecăruia, astfel ca să ne apropiem cât mai mult de sistemele, cari constituiesc obiectul principal al lucrării noastre.

**Descartes** <sup>1)</sup>. Descartes, în opera lui filosofică, ia ca punct de plecare *scepticismul*, însă scepticismul metodologic, nu un scepticism principial, adică via o atitudine de îndoială față de datele culturii actuale și ale cunoașterii. Aceasta însă numai ca punct de plecare în reflexiunea filosofică și cu intenția de a căuta să iasă din îndoială,

1) Filosof francez (1596 - 1650).

să ajungă la anumite date sigure în domeniul științific. De aceea zicem că este o îndoială metodologică, nu principială. În *Discours sur la Méthode*, Descartes, care își făcuse studiile într-o școală iesuită, se plânge în contra culturii tradiționale a timpului său, acuzând-o că adună o mulțime de elemente de cultură, nesigure considerate fiecare în parte, lipsite de coeziune considerate împreună și adeseori în opoziție unele cu altele. Această lacună rezultă după Descartes din faptul că lipsește acestei culturi școlare un principiu fundamental, care să dea unitate tuturor elementelor componente.

Prin urmare, convins de insuficiența cel puțin calitativă a culturii timpului său, și pornind de la scepticismul metodologic, renunță la tot materialul cultural, pe care îl posedă. Dar scepticismul lui nu se oprește aici. El a mers mai departe. Am putea chiar spune că Descartes a parcurs toate fazele mai importante ale scepticismului filosofic. După ce s'a îndoit de valoarea culturii timpului său, s'a întrebat: ce valoare pot avea cunoștințele, pe care mi le apropii eu însu-mi pe calea simțurilor și pe calea rațiunii? Și astfel a trecut la a doua formă a scepticismului, când se întreabă dacă ceiace percepem noi în lumea din afară ne desvăluie realitatea așa cum este sau din contră modifică această realitate? Descartes nu putea nesocoti faptul că percepțiile noastre nu ne redau realitatea așa cum este, pentru că impresiile, pe care le primim de la lumea din afară, sunt transformate în organismul nostru psicho-fizic.

Prin urmare sunt îndreptățit să mă îndoiesc de datele percepției, să mă îndoiesc deci că pot cunoaște lumea așa cum este. Aceasta e a doua formă a scepticismului.

În fine, găsim la Descartes și a treia formă a scepti-

cîsmului filosofic, când își pune întrebarea: dar intervenind rațiunea mea, pentruca să controleze aceste date ale percepțiilor și să le interpreteze, n'aș putea oare să mă apropii de realitate? Mai mult decât atât. Nu sunt anumite date ale rațiunii noastre, care ni se impun cu atâta claritate și cu atâta evidență, încât ne este imposibil să ne îndoim de ele? Spre exemplu, axiomele matematice. Există vreo minte omenească sănătoasă în stare să se îndoiască de valoarea axiomelor matematice? Evident că nu.

Descartes însă a mers cu scepticismul până la capăt și a zis: dar dacă rațiunea mea este astfel constituită, încât îmi prezintă drept adevăr, ceiace este eroare; dacă este vreun spirit rău, care poate m'a ademenit pe mine și mă face să interpretez drept adevăr, drept realitate, ceiace este fals? Prinurmare mă îndoiesc și de aceste date ale rațiunii, mă îndoiesc și de adevărurile matematice.

Aceasta este forma scepticismului absolut în filosofie, căci dacă mergem atât de departe, atunci nu numai că ne îndoim de faptul că lumea există cum o percepem noi, dar ne îndoim că există o lume în afară de noi. Din moment ce percepțiile sunt stări sufletești ale mele, din moment ce noțiunile, pe care le extrag din percepții și judecățile, pe care le fac asupra lor, sunt produsul minții mele, ce mă îndreptățește pe mine să cred că acestor elemente subiective, cari aparțin conștiinței mele, le corespunde ceva în afară? Prinurmare mă îndoiesc de orice existență. Aceasta este forma scepticismului absolut. Dacă Descartes s'ar fi oprit aci, era cazul să spunem că este un sceptic desăvârșit și principal. El însă, cum am spus, ia acest scepticism absolut, numai ca punct de plecare, dar găsește apoi elemente sigure, pe cari să clădească

știința. Chiar în negațiunea — zice Descartes — pe care o fac atunci, când mă îndoesc de tot, găsesc o afirmație, care îmi dă primul punct sigur, pentru a începe să reclădesc știința, de care m'am depărtat: Eu, acela care mă îndoesc că există ceva în lumea aceasta, așa cum o percep eu, eu, care mă îndoesc de orice, trebuie să exist. De aci faimosul principiu fundamental al filosofiei lui Descartes, primul element sigur, dela care pleacă «cogito, ergo sum» — cuget, deci exist — sau «*dubito ergo cogito, cogito ergo sum*». Din momentul ce mă îndoesc de existența lumii, cuget și dacă cuget, exist. Pot să contest valoarea judecăților mele, dar faptul că judec nu pot să-l înlătur. Pot să mă îndoesc de tot conținutul conștiinței mele, dar de conștiința însăși nu; pot să mă îndoesc de existența lumii întregi, dar nu pot să mă îndoesc de existența aceluia, care se îndoeste de existența lumii; acela trebuie să existe, căci dacă el n'ar exista, n'ar exista nici îndoiala asupra lumii.

Deci faptul acesta, că mă îndoesc de orice, chiar și de existența mea, îmi dă o primă afirmațiune sigură: există individul cugetător; există spiritul cugetătorului. Aceasta este prima cunoștință sigură, pe care o are Descartes, în reflexiunea sa sceptică, ca un punct final al atitudinii sceptice.

Este drept că unii critici au adus lui Descartes imputarea că, prin acest «cogito ergo sum», se derivă existența din cugetare, ceiace ar fi non-sens, căci pentruca să cuget trebuie mai întâi să exist. Și Descartes, zicând «cuget, deci sunt», s'ar părea că derivă existența din cugetare. Această acuzare este eronată. În adevăr, existența trebuie considerată ca *bază reală* a cugetării: cineva nu poate cunoaște fără să existe. Cugetarea însă



trebuie să fie considerată ca *bază de cunoaştere* a existenţei proprii. Ca să cuget, trebuie să exist, dar ca să am conştiinţa existenţei mele, cuget, prin urmare cugetarea este numai un *mijloc de cunoaştere* al propriei mele existenţe, nu este o bază reală. Existenţa este baza reală a cugetării, cugetarea este baza de cunoaştere numai a existenţii.

Ca să ne lămurim mai bine, să luăm un exemplu, referindu-ne la raportul dintre cugetare şi existenţa unei lumi în afară de noi. Noi cunoaştem lumea din afară prin percepţiile, pe cari le formăm despre ea, şi atunci am putea să zicem, analog cu raţionamentul lui Descartes: lumea există, pentrucă o percepem. Pot să zic în cazul acesta că existenţa lumii din afară este condiţionată de percepţia mea? Desigur că nu. Lumea din afară este baza reală a percepţiei mele. Eu percep ceiace percep, pentrucă există un lucru, pentrucă există o lume în afară de mine, care-mi afectează simţurile. Prin urmare lumea din afară este bază reală a percepţiei mele, iar percepţiile mele sunt baza de cunoaştere a lumii din afară.

Din confuzia acestor două noţiuni, baza reală şi baza de cunoaştere, a rezultat acuzaţia absolut nedreaptă, care i s'a adus lui Descartes. De altfel, Descartes o spune el însu-şi că n'a vrut să facă un silogism în felul acesta: tot cugetătorul există, eu cuget, deci eu exist. El spune când zic «cogito ergo sum», fac, nu un silogism, ci am intuiţia imediată că sunt o fiinţă cugetătoare. Prin urmare pot să transform pe «cogito ergo sum» în «sum cogitans», sunt o fiinţă cugetătoare. Din cele arătate, vedem că Descartes ne dă două elemente de mare importanţă pentru concluziile pedagogice, pe cari le vom trage: întâiu.

~~înlătură~~ *puterea tradiționalismului și al doilea găsește un punct sigur în conștiința de sine a eului cugetător.*

Adăogăm în paranteză, că atunci când Descartes ne vorbește de cugetare, se referă la tot ceea ce este viață sufletească, nu numai la ceea ce înțelegem noi prin cugetare, adică numai activitatea mintală, intelectuală.

Cari sunt consecințele pedagogice ale filosofiei lui Descartes? În primul rând, Descartes decretează *libertatea absolută a rațiunii personale* de a căuta adevărul și de a aproba sau de a desaproba ceea ce transmite cultura tradițională. Acesta este un prim punct câștigat.

Găsim apoi, în «Discours sur la Méthode», afirmația, că *puterea rațiunii omenești de a căuta și de a găsi prin ea însăși adevărul*, nu este o însușire izolată, pe care o aflăm numai la unii indivizi, ci este o *însușire naturală a tuturor oamenilor*. Toți oamenii normali dispun de această facultate: ca prin propria lor rațiune să caute și să găsească adevărul; iar diferența mare, care se produce între indivizi din punctul de vedere al rațiunii — zice Descartes — se datorește, nu atât unor deosebiri inițiale, naturale, cât influenței, pe care o exercită învățământul și educația asupra spiritului individual.

Și acum, dacă conexăm aceste două afirmațiuni ale lui Descartes—*puterea rațiunii omenești de a pătrunde prin ea însăși adevărul*, și atribuirea acestei calități în mod aproape egal la toți indivizii—rezultă două consecințe pedagogice importante.

1) Primul rol al educației intelectuale este de a desvolta puterile intelectuale ale elevului, de a exercita funcțiunile lui mintale, adică ceea ce Descartes numește *rațiune*. De aceea prețuim cunoștințele, nu ca pe o *valoare în sine*, ci ca pe un mijloc de dezvoltare a in-

telectului elevului. Primul rol al școlii nu este printr-o mare acela de a transmite un *quantum* prea mare de cunoștințe, pentru exercitarea funcțiilor sufletești. Deci, găsim în filosofia lui Descartes *principiul culturii formale*.

2) A doua consecință: dacă este adevărat că această putere a rațiunii de a cerceta și descoperi adevărul nu este rezervată numai unor indivizi, ci este calitate generală, și dacă admitem că adevărul nu trebuie să aparțină unei grupe de indivizi, ci tuturor, atunci ajungem la concluzia că din această cultură rațională trebuie să se împărtășească toată lumea, printr-o mare ajungem la *principiul culturii populare generale*: nimeni nu poate să fie exclus de la îndrumarea culturală, pe care trebuie să o dea școala.

Acestea sunt cele două consecințe importante, pe care le extragem din filosofia lui Descartes.

Trecem la al doilea filosof menționat mai sus—Bacon.

Bacon.<sup>1)</sup> Lui Bacon i se cuvin următoarele trei merite, pentru avântul științei în general și al filosofiei în special: întâiu, el este acela, care insistă asupra *necesității de regenerare a științei* și asupra *necesității unui control fundamental al procedurilor științifice*; al doilea, Bacon este acela, care stabilește științei un scop important pentru viața socială, întrucât după el știința ne servește pentruca să stăpânim natura și stăpânind-o, s'o utilizăm, printr-o mare știința este putere.

Al treilea, Bacon este acela, care ne indică *metoda* cea nimerită pentru a cunoaște și a stăpâni natura. Bacon, când cerea regenerarea științei, pleca de la convingerea

1) Om politic și filosof englez (1561--1626).

că știința timpului său se găsea într'o stare deplorabilă și anume pentru următoarele motive: a) oamenii de cultură erau atât de fascinați de lumea viitoare, de lumea cealaltă, despre care vorbește biserica, încât nu vedeau ce este lângă ei, nu vedeau lumea înconjurătoare, în mijlocul căreia trăiau și nu-și dădeau osteneala să o observe și să o studieze; b) influența mare, pe care o exercita biserica, cerând ca dogmele stabilite de ea să nu fie contrazise întru nimic de cercetările științifice, punea natural o piedică serioasă în calea progresului științei; c) interesele culturale dominante în antichitate au fost cele morale, preocupările de chestiuni estetice și interesele politice, iar în cultura medievală și chiar în cea modernă interesele religioase. Niciun interes însă nu se arată pentru știința pozitivă.

În fine, un ultim motiv, asupra căruia Bacon a insistat mult, este faptul că cultura clasică, pe care au adoptat-o Umaniștii, exercita o influență atât de mare asupra spiritului, încât oricare ar fi fost problema, pe care cineva vrea să o studieze, nu se putea lipsi de a cere și cuvântul culturii clasice. Prin urmare se dovedea astfel influența prea mare, pe care o exercita cultura clasică.

Fără de aceste influențe nefaste pentru știință, Bacon crede că trebuie să se producă, — ca o condițiune subiectivă a progresului științific, — o *purificare a spiritului omenesc de acele prejudecăți și erori*. El compară spiritul omenesc captivat de aceste erori cu o oglindă turburată și accidentată. O asemenea oglindă nu poate să reflecteze clar imaginile, cari îi sunt trimise. Pentru că să avem imagini clare în această oglindă, trebuie mai întâiu să-i netezim asperitățile și să-i înlăturăm obscuritatea; trebuie deci să se producă o operă de purificare

a spiritului omenesc, înainte de a proceda la cercetarea directă a naturii pe calea științifică. Bacon face o clasificare foarte interesantă, și pentru noi astăzi, a erorilor și prejudecăților, cari pot să acapareze spiritul omenesc. Menționăm formele mai importante stabilite de el și numite *idolii minții* (*idola mentis*). Întâiu idolii omeniții în genere. Sunt erori inerente spiritului omenesc în general, nu numai celui individual. Așa, de exemplu, sunt erorile, pecari le comit simțurile în percepția externă și cari se datoresc organizării noastre psiho-fizice. Erorile acestea însă—zice Bacon—nu sunt prea grave, întrucât pot fi în bună parte înlăturate sau corectate prin mijloacele și instrumentele științifice.

Mai grave însă, în aceeași categorie, sunt erorile rațiunii omenești. Astfel, un caz foarte important, pe care-l citează Bacon, este tendința omului în genere de a da universului, lumii din afară, o interpretare antropomorfică, adică de a interpreta natura prin prisma propriei sale vieți sufletești. Spre exemplu, omul are convingerea că poate comite acte dictate în mod spontan de conștiința sa și că actele de voință superioară au un scop către care tind.

De aci ar rezulta tendința interpretării antropomorfice a naturii, adică tendința de a căuta în natură începutul mișcării universale și scopul ei.

Ajungem astfel la interpretarea teleologică a naturii, în locul celei mecaniciste.

O altă categorie de erori sunt acele prejudecăți, acele interpretări eronate, cari provin dela influența mediului, dela opinia publică. Ce sunt, spre ex., toate influențele modei—ale modei, nu numai în îmbrăcăminte, dar ale modei în cultură—decât influența opiniei publice asupra

individului? Ce sunt diferitele conveniențe sociale, de cât acceptarea unei norme, pe care o aprobă opinia publică? Observația aceasta a lui Bacon este foarte interesantă și pentru noi astăzi. De câte ori nu luăm drept monedă bună, ceea ce ne dă opinia publică, fără să ne dăm osteneala de a-i mai controla datele? De câte ori nu facem dintr'un om de nimic, om mare și dintr'un om de seamă, un om ratat în societate, pentru că așa vrea opinia publică, fără să ne dăm osteneala de a controla adevărul acestei afirmațiuni? Noi dăm mai multă importanță cuvintelor, decât ideilor și motivelor psihice, cari le-au provocat.

In fine, a treia categorie de erori și prejudecăți sunt acelea; ce ne vin dela o doctrină, dela o credință tradițională, pe care ca atare nu îndrăznim să le atingem, ci le aprobăm fără niciun control. Bacon se ridică — aci este elementul interesant — cu drept cuvânt atât în contra admitterii tradiției necontrolate, cât și contra modei neverificate. Prinurmare, controlul rațiunii trebuie să intervină în aceeaș măsură și la doctrinele din trecut, ca și la manifestările actuale ale opiniei publice.

Iată acum un exemplu, care sintetizează concepția lui Bacon asupra prejudecăților. Să ne închipuim că am afirma astăzi că soarele se învârtește în jurul pământului. Recunoaștem cu toții că aceasta este o afirmație eronată. Care poate să fie origina ei? Pot să fac această afirmație, pentru că văd eu că soarele se mișcă, iar pământul de sub mine stă pe loc, prinurmare este o afirmație, pe care mi-o sugerează simțurile mele; aceasta este o eroare inerentă naturii omenești, căci oricine dintre noi vede soarele mergând și pământul stând pe loc. Pot să fac însă această afirmație astfel: soarele se în-

vârtește în jurul pământului fiindcă așa zice toată lumea! Aceasta însemnează că eroarea are origina în influența mediului social, a opiniei publice. Dar dacă, în fine, așa zice: soarele se învârtește în jurul pământului pentru că așa a spus Ptolemeu, sau pentru că așa stă scris în Biblie, aceasta însemnează că eu comit o eroare sub influența autorității tradiționale, am încredere în ea și vreau să mă conformez la ceea ce tradiția a afirmat.

Așa dar condiția subiectivă, pentru că știința să progreseze, este purificarea spiritului omenesc de toate aceste categorii de prejudecăți și erori.

Trecem acum la condiția *obiectivă* pentru progresul științei. Odată purificat spiritul omenesc de aceste prejudecăți, care este calea, pe care trebuie să o urmăm pentru a descoperi adevărul? Aci Bacon are o atitudine diferită de a lui Descartes. În adevăr, dacă am compara atitudinea lui Bacon cu a lui Descartes, din cele ce am văzut până aci, ar rezulta numai asemănări: Bacon și Descartes nu recunosc, fără controlul rațiunii, cultura tradițională; și unul și altul cere să intervină rațiunea pentru a purifica, pentru a înlătura toate erorile culturii trecute. Când însă intervine elementul practic — punerea în funcțiune a rațiunii, pentru că știința să progreseze — se produce *diferența* între Bacon și Descartes. Descartes, după ce a liberat rațiunea de sub jugul tuturor tradițiilor culturale, a înțeles să lase această rațiune să caute ea însăși, *in mod liber* adevărul.

Libertatea prea mare, pe care o acordă Descartes rațiunii, de a-și găsi singură adevărul, credem că este unul din motivele, cari îl duc pe el la metoda deductivă. Rațiunea, care lucrează singură, caută principii inițiale cum era acel «cogito ergo sum» al lui Descartes, caută axiome,

dela care pe urmă să se scoboare spre lumea reală. Bacon diferă în această privință de Descartes. Bacon, după ce a liberat spiritul omenesc de erori, nu-l consideră ca un element apt să se conducă singur, ci îl duce de mână, ca pe un copil, în mijlocul naturii și acolo nu-l lasă singur, ci îi arată drumul, pe care să apuce pentru a cunoaște această natură, adică îi indică și *metoda*, după care să facă cercetarea. Cu privire la *metoda* — renumita metodă inductivă a lui Bacon — vom face câteva mici observații, ce ne vor dovedi că teoria lui prezintă un interes deosebit, nu numai pentru știință în general, ci și pentru pedagogie.

În studiul naturii, deosebește Bacon două faze: întâiu, prin observare și experiment direct asupra naturii, adunăm fapte și ajungem la *descrierea naturii*. Dacă însă, după ce am adunat faptele, după ce am realizat prin urmare *descrierea naturii*, intervine rațiunea pentru a prelucra, a transforma, a sistematiza și a sintetiza aceste date, pe care ni le oferă observația și experimentul, atunci prin această operație superioară a rațiunii noastre, ne ridicăm dela constatarea faptelor la aflarea cauzelor, deci la stabilirea legilor științifice. Pe când observația pură ne dă numai *descrierea naturii*, intervenția rațiunii ne dă știința naturii prin stabilirea legilor.

Este interesantă o analogie a lui Bacon, prin care caută să evidențieze mai bine raportul strâns ce trebuie să existe între observația pură, adică descriere, și între științele naturale, între observare și experiment de o parte și operația intelectuală a rațiunii de altă parte. El ne spune că adevăratul om de știință nu procedează nici ca furnicile, cari grămădesc material mult și îl lasă neprelucrat, nici ca păianjenul, care își țese pânza din



material propriu, ci ca albinele, cari adună material variat, dar prelucrează acest material în chip *armonic* și produc mierea.

El compară cu furnica pe empiristul pur, limitat, care se teme de intervenția rațiunii, pentru că rațiunea ar putea fi dăunătoare datelor experienței; compară cu păianjenul, pe filosoful metafizician, care nu vrea să țină seamă de experiență, și își alcătuește teoria lui speculativă din propria lui rațiune; în fine pe adevăratul om de știință îl compară cu albina, căci acesta adună datele experienței, dar lasă în același timp rațiunii libertatea de a le sintetiza, de a le sistematiza. Această procedură este metoda inducției.

Intervine încă un nou element, care face ca teoria lui Bacon să fie și mai interesantă. Nu trebuie să ne închipuim că Bacon susține în mod unilateral inducția și disprețuiește *deducția*. El nu se mulțumește cu descoperirea legilor științifice, prin cele două metode ale inducției, menționate mai sus, ci merge mai departe și zice: odată ce am descoperit legile, trebuie să mă servesc de aceste legi pentru a interpreta noile cazuri din lumea în care trăesc, pentru a ajunge la ceiace numește el *inducție științifică*.

Dar, a pleca dela legi abstracte, științifice, pentru a interpreta anumite cazuri concrete din viața socială, nu înseamnă a face inducție, ci din contră, a face deducție. Prin urmare Bacon, care insistă atât de mult asupra inducției, când este vorba de descoperirea adevărului științific, insistă asupra deducției, când este vorba de *utilizarea* adevărului științific, pentru interpretarea fenomenelor vieții noastre, pentru stăpânirea naturii. *Prin inducție cunoaștem natura, prin deducție o stăpânim,*

De fapt, afirmarea lui Bacon este exactă: marii inventatori, cari au adus foloase civilizației, au luat ca punct de plecare legi științifice stabilite, și din aceste legi au tras anumite concluzii, în chip deductiv, ceea ce le-a dat posibilitatea să producă acele opere importante pentru civilizație.

Dacă am căuta să scoatem rezultatele pedagogice imediate ale concepției metodologice a lui Bacon, am obține două rezultate de o importanță capitală pentru întreaga pedagogie modernă.

Primul rezultat: dacă studiul naturii, precum și orice descoperire științifică, trebuie să se bazeze pe inducție adică să pornească dela observație și experiment, dacă observația și experimentul ne obligă să luăm contact direct cu natura și dacă a lua contact direct cu natura însemnează a face intuiție, urmează în mod clar și precis că accentuarea metodei inductive în cercetările științifice duce, în pedagogie, la *întemeierea principiului intuiției*. Un al doilea rezultat al doctrinei lui Bacon este faptul că raportul strâns dintre inducție și deducție, pe care îl cere el în cercetările științifice, influențează puternic întreaga pedagogie modernă în sensul că, în metoda de predare a lecțiunilor, trebuie să procedăm mai întâi inductiv, așa cum procedează omul de știință, când vrea să descopere legile, adică plecând dela interpretarea faptelor, să ne ridicăm la stabilirea regulilor și principiilor; dar, după ce regulile și principiile au fost stabilite, să procedăm deductiv, iarăși ca omul de știință, care utilizează în viața practică ceea ce a câștigat, aplicând legile la noi cazuri particulare. Această metodă este atât de clar indicată în doctrina lui Bacon, asupra formării științei, încât putem zice că prima oră la el găsim enunțat pentru

știință în genere, dar prin repercursiune, și pentru metoda învățământului, acest principiu metodic, care este în deobște cunoscut și aplicat astăzi în școală.

## II. Urmările factorilor culturali amintiți asupra pedagogiei moderne.

În rezumat, ultimele concluzii, la cari ajungem ca răspuns la întrebarea, pe care ne-am pus-o la începutul acestui capitol,—anume, *cari sunt factorii culturali mai importanți, cari determină evoluția pedagogiei moderne?*—sunt următoarele: În ceea ce privește *materialul* cultural și prin urmare *programul* de învățământ, constatăm că el se compune din aceste elemente: a) *cultura antică*, reprezentată prin curentul umanist, care își capătă un loc aproape definitiv în programele de învățământ; după aceea b) *cultura religioasă*, reprezentată prin creștinismul medieval și prin creștinismul reformei în veacul al XVI-lea, care de asemenea își câștigă un loc definitiv în programe; apoi c) *cultura națională*, reprezentată prin limbile și literaturile naționale, cari și ele își câștigă un loc din ce în ce mai important, și în fine d) *știința pozitivă*, care cere și ea cu drept cuvânt un loc în programe.

În ceea ce privește *metoda*, avem trei caracteristici mai importante de menționat: întâiu a) principiul, după care învățământul are rolul de a dezvolta inteligența elevului prin exercițiu, deci prin acțiune, ceea ce constituie principiul culturii formale și începutul școlii active; după aceea b) principiul intuiției, și în al treilea rând

c) metoda, care cere conexiunea strânsă între inducție și deducție în predarea materiei de învățământ.

Cu aceste perspective deschise asupra evoluției pedagogiei moderne, intrăm în studiul sistemelor ei cele mai reprezentative.

---

*FILOSOFIA ȘI PEDAGOGIA*

*LUI JOHN LOCKE*

## Filosofia și pedagogia lui John Locke.

---

I. *Impresiile lui Locke asupra educației primite în familie.* — II. *Aprecieri asupra sistemului de educație din timpul său.* — III. *Fundamentul filosofic al pedagogiei lui Locke:* A. *Teoria cunoașterii;* B. *Morala în concepția lui Locke.* — IV. *Pedagogia lui Locke:* A. *Consecințele pedagogice ale sistemului filosofic;* B. *Aprecieri asupra operii „Câteva idei asupra educației“;* C. *Problema educabilității;* D. *Idealul educației;* E. *Educația morală;* F. *Educația intelectuală;* G. *Metoda de învățământ;* H. *Obiectele de învățământ.* — V. *Critica doctrinei pedagogice a lui Locke.*

În stabilirea principiilor sale pedagogice, Locke <sup>1)</sup> este influențat de educația, pe care a primit-o de la tatăl său, de impresia rea, pe care i-a produs-o școala engleză a timpului, și de propriul său sistem filosofic.

### I. *Impresiile lui Locke asupra educației primite în familie.*

Educația primită de la tatăl său, se caracterizează printr-o tranziție lentă, dar hotărâtă, de la disciplina severă, autoritară, uneori chiar aspră, din prima epocă a copilăriei, spre o educație din ce în ce mai liberală. Aceasta

---

<sup>1)</sup> John Locke, filosof și pedagog englez, a trăit între anii 1632-1704.

este o concepție, care a prins rădăcini din ce în ce mai adânci în pedagogie și putem zice că a triumfat aproape în întregime în veacul al XIX.

Locke însuși ne descrie, în câteva rânduri, impresia, pe care a avut-o despre sistemul de educație al tatălui său: «Dacă vrei — zice Locke — că un copil să aibă respect de tine, întipărește-i-l din copilărie; iar când se apropie de vârsta bărbăției, strânge-l tot mai mult în legăturile încrederii tale. Astfel vei avea într'însul, după cum se cuvine, un supus, ascultător, cât timp e copil, și un prieten devotat, când va fi mare. Pentrucă, după a mea socotință, greșesc foarte mult în tratamentul cuvenit copiilor aceia, cari sunt indulgenți și intimi cu ei până sunt mici, iar după ce sunt mari îi țin departe și sunt reci cu ei. Indulgența și familiaritatea nu pot fi principioase copilului din cauza lipsei lui de judecată; e absolută nevoie de disciplină și restricții; pe când dimpotrivă e foarte rău lucru să tratezi autoritar și pe omul, care are însuși destulă minte ca să se conducă»<sup>1)</sup>.

Un al doilea citat interesant, referitor tot la felul cum a fost educat Locke de tatăl său: «Copiii, până sunt mici, să privească pe părinții lor, ca pe stăpâni și conducători cu puteri absolute și deci să aibă față de ei respectul cuvenit acestora; iar după ce ajung în ani mai vârstnici, să-i privească întocmai ca pe singurii și intimitii lor prieteni și să-i iubească și să-i stimeze ca atari»<sup>2)</sup>.

<sup>1)</sup> I. Locke. *Câteva idei asupra educațiunii*. Trad. G. Coșbuc. — Partea I, pag. 19—20.

<sup>2)</sup> I. Locke. *Op. cit.* Partea I, pag. 20 & 11.

## II. Aprecieri asupra sistemului de educație din timpul lui Locke.

Locke își face studiile secundare la o școală din Londra și pe urmă trece la universitatea din Oxford, unde studiază științele naturale, filosofia și medicina, specializându-se mai ales în medicină și filosofie.

Asupra școlii timpului său are, prin propria experiență, o impresie foarte rea.

În câteva cuvinte, școala engleză din epoca lui Locke s'ar putea caracteriza astfel: eră o școală, care ținea mai mult la tradiție, decât celelalte școli din Europa și de aceea ea suferea încă de influența culturii medievale. Este drept că umanismul exercită oarecare influență asupra școlii engleze — însă o influență superficială — dat fiind că școala engleză, pelângă faptul că era tradiționalistă, eră și mai izolată de restul culturii europene, decât școala italiană, franceză, germană, despre care am putea zice că merg împreună cu progresul culturii. De asemenea, curentul umanist, care a pătruns în Anglia, mai târziu decât în celelalte țări, constă mai ales într'un adaos *cantitativ* de studii la programul școlar, insistându-se mai mult ca până atunci asupra limbilor clasice. Însă, concepția umanistă despre valoarea individualității și libertatea rațiunii omenești, care încercă să transpună idealul antic în societatea modernă, nu eră reprezentată în școala engleză. Prin urmare totul se reducea la un studiu formalist al limbilor clasice. În contra acestui sistem se ridică Locke, spunând că «se face prea mult caz de puțina latinească și grecească, care se învață, că se pierde prea mult pentru acestea



și se produce prea multă neliniște printre elevi fără nici un scop, că pare că nuiua este singurul element de educație, iar învățarea unei limbi sau două, este singurul scop al educației. Cum ar fi posibil, zice el, ca un copil să fie ținut în bancă în cei mai frumoși ani ai vieții, pentru a-și apropia una sau două limbi, cari după părerea mea se pot câștiga cu mai puțină muncă și mai puțină frământare?»<sup>1)</sup>

În ceiace privește disciplina, iarăș se găseau în școala engleză din timpul lui Locke, rămășițe ale influenței medievale. Bătaia erà mijlocul cel mai utilizat, astfel încât cu drept cuvânt unul dintre profesorii școlii, în care a urmat Locke, a putut afirma că nuiua este ciurul, prin care trebuie să treacă toți elevii. Interesant este însă faptul că nuiua nu erà întrebuițată numai pentru faptele rele ale elevului, deci numai pentru a-l disciplina, ci și în cazul când el nu erà destul de sârguitor sau nu înțelegea o lecție.

Locke s'a revoltat și în contra acestui sistem, prin cuvintele următoare: «Dece la învățarea limbii latine și a celei elene e nevoie de nuiua, dar la franceză și la italiană nu? Copiii învață și nebătuți dansul și scrima, ba chiar și la aritmetică și la desemn se străduiesc destul și fără de bătae. Acestea pot desteptă în noi bănuiala, că trebuie să fie ceva străin în școlile latinești, fie în lucrurile ce li se cer. nenatural și respingător pentru vârsta aceasta, fie în metodele aplicate acolo, fiindcă nu-i putem face să învețe fără de asprimea nuelii, și chiar și cu aceasta merge foarte cu greu»<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> J. Locke. *Op. cit.* Pag. 24—25.

<sup>2)</sup> J. Locke. *Op. cit.* Partea I, pag. 78 & 56.

«Trebuie să mărturisesc cu regret adesea dureros, stărea nenorocită a copiilor din Marea Britanie, când consider ignoranța și mărginirea celor mai mulți institutori ai noștrii....

«Cine a trecut prin acest sistem de educație trebuie să fi văzut adesea cum un copil cuprins de rușine, cu fața palidă, disperat, cu ochii plini de lacrimi, își îndreaptă privirea și se aruncă în genunchi în fața unui neîndurat încăpățânat, pentru a dobândi iertare de faptul că nu a spus bine cantitatea unui vers latinesc; copilul este pedepsit; și ziua următoare comite aceeaș greșeală; și în a treia zi tot așa, cu aceeaș consecință»<sup>1)</sup>).

În universitatea din Oxford — unde Locke își făcea studiile superioare — a început să pătrundă influența filosofiei lui Descartes și Bacon. Locke a fost adânc influențat de concepțiile filosofice ale acestor doi cugetători.

După ce a terminat studiile, a intrat pentru câțeva vreme în diplomatie și apoi a ocupat un post de educator și în acelaș timp de medic al casei, în familia unui lord englez. Cu această ocazie, el a făcut o practică pedagogică importantă pentru principiile, ce le-a stabilit mai târziu în lucrarea sa asupra educației.

Cităm ca lucrări mai importante ale lui Locke două, dintre care una filosofică și cealaltă pedagogică: cea filosofică este intitulată: «Incerări asupra intelectului omenesc» și tratează în special despre problemele cunoașterii. Lucrarea aceasta a apărut în 1690. A doua lucrare importantă a sa are un caracter pedagogic și este intitulată: «Idei asupra educației». A apărut în 1693.

<sup>1)</sup> J. Locke. *Op, cit.*

### III. Fundamentul filosofic al pedagogiei lui Locke.

Trecem la al treilea element, determinant al sistemului pedagogic al lui Locke.

Este vorba de sistemul său filosofic. Am spus că în studiile lui universitare, Locke a fost puternic influențat de filosofia lui Bacon și Descartes. Datorită influenței lui Bacon, Locke admite în filosofie concepția empiristă după care toate cunoștințele ne vin prin experiență. Dar dată fiind și influența lui Descartes asupra lui Locke, acesta cercetează empirismul, admitând în domeniul cunoașterii intervenția rațiunii, a intelectului activ, care coordonează, sistematizează și sintetizează materialul oferit de experiență.

Trecem la expunerea pe scurt a concepției filosofice a lui Locke, fără de care considerăm că nu este posibilă înțelegerea principiilor lui pedagogice.

#### A. Teoria cunoașterii.

Prima parte a filosofiei lui Locke și cea mai importantă, întrucât el i-a dat cea mai mare atenție, este teoria cunoașterii.

Locke își pune întrebările: care este *origina* și care este *valoarea* cunoștinței omenești?

La prima întrebare: care este origina cunoștinței omenești?, de unde primim noi cunoștințele?, Locke răspunde mai întâi printr'o atitudine negativă, prin înlăturarea unor erori, după părerea lui, ce s'au comis în interpretarea originii cunoașterii și după aceea printr'o

atitudine pozitivă, adică prin găsirea soluției ce o consideră el ca bună.

Incepem cu latura negativă.

Locke, punându-și întrebarea, de unde ne vin cunoștințele, răspunde: nu admitem că există idei înnăscute. Predecesorul său, Descartes, admisesese mai multe categorii de idei, printre cari, pe lângă ideile ce ne vin din experiență și cele ce le făurim noi cu imaginația noastră, admitea și ideile înnăscute, apriorice, cu cari prinurmăre intrăm în viața suftetească. Locke se opune dela început admiterii ideilor apriorice; și aci, el se arată un adevărat succesor al empirismului lui Bacon. El face următoarea argumentare, pentru a dovedi că nu pot să existe idei înnăscute:

După ce cunoaștem noi o idee înnăscută? Cum disting raționalității și apriorității, cari admit ideile înnăscute, aceste idei de cele produse pe calea experienței? Ideile înnăscute, — zic apriorității — au un caracter de generalitate, de universalitate, prinurmăre le găsim întotdeauna la toți indivizii. Locke răspunde răsturnând această afirmație: chiar dacă am găsi asemenea idei generale, aflătoare la toți indivizii, încă nu ar fi aceasta un argument că ideile acestea ar fi înnăscute. Așa spre ex. să admitem că ideea de Dumnezeu ar fi universală, așa cum pretinde Descartes, care o consideră ca înnăscută. Ei bine, ar fi suficientă constatarea că toată lumea admite existența unui Dumnezeu — că nu ar exista prinurmăre nici un ateu pe lume — pentru a consideră ideea de Dumnezeu ca înăscută? Locke răspunde hotărît: nu. Chiar dacă nu ar exista atei pe lume, prinurmăre chiar dacă ideea de Dumnezeu ar fi *universală*, totuș nu o putem consideră

ca înnăscută, căci ar fi posibil să o dobândim pe calea experienței și a rațiunii.

Dacă contemplăm natura, constatăm că ea nu se prezintă ca un haos desorganizat, ci ca un kosmos, ca o lume organizată, în care găsim și scopuri. Chiar la fiecare organism în parte găsim manifestându-se un scop diferit — subordonat, de sigur, scopurilor universale ale kosmosului — iar organele ce constituiesc organismul, sunt și ele diferite prin acțiunile lor, concordă însă spre un acelaș scop final, acela de a da organismului respectiv unitatea vieții. Prin urmare găsim ordine în univers, armonie, scopuri. Și atunci, pe baza acestor considerații, pe care unii filosofi le-ar numi antropomorfe, am putea ajunge la concluzia că, dacă natura este armonică, dacă în natură găsim scopuri, dacă opera aceasta, pe care o numim univers este o creație rațională, trebuie să admitem o voință, care a creat-o, trebuie, deci, să admitem existența divinității. Dacă prin urmare găsim și o cale pe bază de experiență și de considerații logice, pentru a ajunge la ideea de Dumnezeu, atunci unde mai este nevoia să considerăm această idee ca înnăscută? Acesta a fost un prim argument, conform căruia chiar dacă ar exista idei universale, nu înseamnă că ele sunt înnăscute. Locke însă afirmă că nici nu există asemenea idei universale. Lăsând la o parte ideea divinității, care știm că nu este universală, întrucât există o sumă de oameni, cari nu cred în Dumnezeu, adică există ateii, am putea să ne referim la unele principii morale și logice, cari sunt cele mai răspândite și ne dau impresia universalității.

În ce privește principiile morale, Locke contestă că există principii morale cu caracter universal, valabile

cu alte cuvinte, pentru toată lumea. Normele de conducere în viață, normele morale prinurmare, variază nu numai dela o epocă la alta, nu numai dela un popor la altul, dar chiar dela individ la individ. Și apoi, dacă am admite norme morale înăscute, aceste norme, din momentul în cari s'ar manifesta în spiritul nostru, ni s'ar impune ca *absolut evidente*. Inșă, de fapt—zice Locke—nu este nici o normă morală, pe care să o primim ca bună pe baza evidenței, despre care deci să zicem că este evidentă prin ea însăși și pe care ca atare, nu mai avem nevoie să o discutăm, ci o acceptăm așa cum este dată, cum am acceptat o axiomă matematică. Să luăm, spre exemplu, două directive mari din domeniul etic: în morală sunt unii cari admit concepția egoistă și utilitaristă și zic: poartă-te cu semenii tăi așa cum ai dori ca și semenii tăi să se poarte cu tine. Este însă și o altă directivă în morală, morala așa zisă altruistă, care cere să faci bine aproapelui tău pur și simplu, pentru a face bine, fără să aștepți din partea lui o recompensă, prinurmare fără nici un interes egoist. Iată două norme diferite în domeniul moralei. Când s'ar pune întrebarea, pe care să o adoptăm, nici una din ele nu s'ar impune în mod universal, tuturor—ca fiind cea definitivă—ci s'ar naște discuții: unii ar adopta norma egoistă, alții pe cea altruistă, prinurmare nu poate fi vorba de una înăscută și universală.

Inăscută—zice Locke—în domeniul moralei, nu este de cât tendința ființei noastre de a căuta fericirea și de a evita neplăcerea, durerea. Este drept însă că societatea are nevoie de norme morale pentru a-și păstra organizarea, pentru a exista ca societate organizată. Și atunci, normele, pe care o anumită societate le-a adoptat sunt

impuse de către generațiile vechi generațiilor noi, în special prin mijlocul educației și prin tradiție, transmîndu-se astfel din generație în generație. De aceea, la un moment dat, avem impresia că normele acestea au un caracter de universalitate, ca și cum ar fi înnăscute. De fapt însă este o simplă tradiție valabilă pentru un anumit grup social și pentru un anumit timp.

Trecem la principiile logice. Să luăm spre exemplu, două din principiile logice, din cele mai necontestate : principiul identității și principiul contradicției. Aceste două principii logice sunt ele înnăscute ? Puteți noi face dovada că sunt înnăscute ? Dacă principiile acestea ar fi înnăscute, zice Locke, atunci ele ar trebui să se manifeste la începutul existenței sufletești a omului, mai înainte prin urmare de a interveni experiența. Însă, un copil își dă mai repede seama că dulcele nu este amar și amarul nu este dulce, decât să afirme, conform celor două principii, că un lucru este identic cu sine însuși sau că un lucru nu poate să fie și să nu fie în același timp.

Critica lui Locke evident că nu este suficientă, căci nici raționaliștii și nici aprioriștii, cari admit ideile înnăscute, nu au susținut vreodată că aceste idei se manifestă dela începutul existenței sufletești a omului, înaintea oricăror influențe venite din afară din partea experienței și că dela început aceste principii înnăscute se manifestă cu caracterul lor de abstracțiune. Prin urmare se impută raționaliștilor mai mult decât au afirmat ei.

Mai departe — zice Locke — ar putea spune unii raționaliști că aceste principii generale sunt întunecate, înăbușite de diferite influențe culturale, de educație de

influența mediului social în care trăim ș. a. m. d. Dar atunci, continuă el, unde le-am putea găsi sub formă lor curată, pură, neinfluențate, decât la începutul vieții când nu a intervenit încă influența educației și a culturii, sau la oamenii inculți, cari nu au suferit prea mult influența culturii și civilizației. Inșă tocmai la copii și la oamenii inculți—zice Locke—nu găsim aceste principii logice.

În fine, o a treia ipoteză, pe care o pune Locke față de raționaliști. S'a admis—zice el—și aceasta fără îndoială că au admis-o raționaliștii,—că aceste idei înnăscute se găsesc la început sub formă înconștientă și că apoi treptat treptat, după ce începe să se exercite influența experienței asupra spiritului nostru, încep și ele să devină conștiente. La aceasta răspunde Locke — și acum ne apropiem de soluțiunea lui definitivă față de aprioriști—că o idee, sau există, și atunci este conștientă, sau dacă un este conștientă, înseamnă că nu există. O idee, care ar exista înconștient, este după el o absurditate.

Și apoi — adaugă el — dacă am admite că aceste idei aflătoare la început sub formă înconștientă, treptat treptat devin conștiente, după ce s'a produs influența experienței, cum vom mai deosebi noi, care sunt ideile înnăscute și care sunt acelea, care ne vin prin experiență?

Cum vom mai face această distincție dacă, după ce a început opera experienței, noi afirmăm că anumite idei, care totuș au fost provocate de experiență, sunt înnăscute? Căci aprioriștii admit că anumite idei înnăscute se manifestă sub impulsul și datorită provocării experienței. Și atunci —zice el—dacă admitem această trecere treptată de la forma înconștientă la cea conștientă, atunci putem susține că toate ideile ce le cuprinde conștiința unui om au răsărit din înconștient, provocate întrucâtva de expe-



riență, dar având rădăcini în inconștient. Și atunci conchidem: sau toate ideile sunt înnăscute sau nici una, și în acest din urmă caz toate vin prin experiență. Acestea sunt cele două soluții posibile după Locke.

Un fapt curios în istoria gândirii omenеști este acesta, că cele două soluții, la care ajunge Locke, adică, sau toate ideile sunt înnăscute, sau nici una, s'au dat de fapt în istoria filosofiei și anume în epoca, în care trăește Locke. Prima soluție, că toate ideile sunt înnăscute, o găsim la Leibniz. Aceasta consideră spiritul omenesc ca un fel de microcosm, o lume în mic, în care toate ideile se găsesc sub formă inconștientă, potențială și cu timpul ele trec de la potențialitate la actualitate, își sporesc gradul de claritate.

Prin urmare toate cunoștințele își au origina în sufletul nostru. Aceasta este teoria, în care găsim prin urmare prima soluție posibilă după Locke.

Cealaltă soluție, că nici o idee nu este înnăscută și că toate vin din experiență, este chiar a lui Locke și cu aceasta am intrat în tratarea părții pozitive a filosofiei lui.

Așa dar, după ce înlătură teoria ideilor înnăscute, primul principiu, pe care îl stabilește Locke în direcția pozitivă a teoriei cunoașterii, este că toate cunoștințele ne vin prin experiență.

Locke deosebește două căi, pe cari experiența ne poate transmite cunoștințele: percepția externă, pe care Locke o numește senzație, — prin urmare el întrebuițează termenul «senzație» oarecum diferit de modul, în care îl întrebuițăm noi astăzi — și percepția internă, a propriilor noastre stări sufletești, pe care el o numește reflexie. Prin urmare pedeparte contactul sufletului nostru cu lumea din afară de noi, percepția externă, numită de

el senzație, pedealta, contactul cu propria noastră lume sufletească, resfrângerea conștiinței asupra ei înșiși, pe care el o numește reflexie.

Înainte de a primi pe aceste două căi datele experienței, spiritul omenesc poate fi asemănat cu o foaie de hârtie albă sau cu o tablă nescrisă — tabula rasa — pe care cu timpul se adună, prin experiență, materialul, din care intelectul va construi întreg edificiul cunoștinței. Care din aceste două căi ne este mai întâiu accesibilă?

Începe experiența cu percepția internă, cu reflexia, sau cu cea externă, cu senzația? Locke afirmă hotărît: începe cu senzația, cu percepția externă. Argumentele ar fi următoarele: Întâiu faptul că percepția externă presupune mai puțină încordare a spiritului decât cea internă; mai ușor primim impresiile din afară decât să resfrângem oarecum spiritul asupra propriei noastre conștiințe ca să examinăm lumea noastră sufletească.

Al doilea argument mai important rezultă din însăși concepția filosofică a lui Locke și anume: dacă admitem că sufletul, înainte de începerea experienței, este ca o foaie de hârtie albă, prinurmare nu cuprinde nimic într'însul, nu găsim deci în conștiință nici un element asupra căruia să reflectăm, asupra căruia conștiința noastră să se resfrângă, atunci cum am putea pretinde că avem întâiu percepții interne? Trebuie să așteptăm mai întâiu ca, prin contactul sufletului cu non-eul, cu lumea din afară, să înceapă a se produce viața sufletească și numai atunci va fi posibilă și percepția internă. Prinurmare, însăși concepția fundamentală a lui Locke ne arată că trebuie să începem cu percepția externă, cu ceace el numește senzație. Și aci găsim la Locke un punct important în evoluția filosofiei. Predecesorul său, Descartes,

admisese și el aceste două feluri de percepții: internă și externă. Descartes însă nu începea cu percepția externă, ci cu cea internă. Primul punct solid în filosofia lui Descartes, este faimosul «cogito ergo sum». El pornește, prin urmare, de la percepția internă. Descartes avea posibilitatea să facă acest lucru pentru că el admitea ideile ca funcțiuni înnăscute ale sufletului omenesc. Prin urmare, înainte de orice experiență, găsim ceva în sufletul omenesc. Sufletul nu este gol ca în concepția lui Locke. Acesta, din contră, dă prioritate percepției externe.

Prin urmare și la Descartes și la Locke găsim un dualism, am putea zice, în teoria cunoașterii, în sensul că și unul și altul admit două căi, pe care primim cunoștințele, cu distincția că la Descartes primează percepția internă, pe când la Locke primează cea externă.

Așa dar, pe calea percepției externe și pe calea percepției interne, pătrund în conștiință primele elemente sufletești. Acestea sunt materialele, din care mai târziu, *intelectul activ* va construi edificiul cunoașterii omenești. Locke le numește *idei simple* și le clasifică în patru categorii. Mai întâi, două categorii mari și anume: idei simple, ce ne vin pe calea percepției externe și idei simple, ce ne vin pe calea percepției interne. O a treia categorie este aceea a ideilor simple, ce ne vin și pe calea percepției interne și pe aceea a percepției externe în același timp. În fine o altă distincție în cadrul percepției externe: sunt unele senzații, ce ne vin pe calea unui singur simț, altele, cari ne vin pe calea mai multor simțuri. Prin urmare în domeniul percepției externe vom avea idei simple, cari vin pe calea unui singur simț și altele, cari vin pe calea mai multor simțuri. Să luăm acum exemple din fiecare grup. La prima grupă: per-

cepții externe pe calea unui singur simț: culori, tonuri, miros, gust, soliditate, etc.

Culoarea ne vine numai pe calea văzului, tonurile ne vin numai pe calea auzului, etc. În ceea ce privește senzațiile, dobândite pe calea mai multor simțuri, menționăm întinderea, forma, mișcarea, spațiul, etc. La reflexie avem: cugetarea și voința. Spre exemplu, în momentul acesta îmi dau seama că cuget, că conștiința mea execută acest act al cugetării. Am prin urmare o percepție internă. Tot așa când fac un act de voință, îmi dau seama că voiesc. Aceasta e o idee simplă, de percepție internă.

Exemplu de idei mixte—constituite din senzații și reflexie—sunt ideea existenței, ideea de timp, etc. Ne dăm seama că existăm și pe calea simțurilor externe, adică prin contactul nostru cu lumea din afară, și pe calea simțului intern, prin resfrângerea conștiinței asupra noastră. De timp de asemenea ne dăm seama și prin succesiunea fenomenelor din lumea din afară adică pe calea percepției externe, dar scurgerea timpului o constatăm și prin succesiunea fenomenelor din conștiința noastră, deci, și pe calea percepției interne. Asemenea mai putem menționa, forța, energia. Tot aci s'ar putea menționa, —Locke ține chiar să fie menționate—plăcerea și durerea.

Aceste patru categorii de idei simple constituiesc întreaga materie, din care rațiunea, *intelectul activ*, cum îl numește Locke, va constitui edificiul cunoașterii.

Înainte de a trece la această parte constructivă—căci până acum am cercetat numai adunarea materialului și de aci înainte urmează formațiuni noi din acest material—țin să menționez o chestiune importantă în legătură cu aceste patru categorii de idei.

Este firesc să ne punem întrebarea: aceste percepții

interne sau externe, sub cele patru forme, ne fac pe noi să cunoaştem realitatea așa cum este sau nu, dacă prin urmare aceste percepții au o valoare obiectivă sau au numai o valoare subiectivă? Spre exemplu, când este vorba de culoare: văd că o bucată de cretă este albă. Mă întreb, această culoare există în realitate sau numai pentru conștiința mea? Există culoarea albă în afară, sau nu? Există tonul, pe care îl percep? Există timpul, spațiul, etc.?

Prin urmare ne punem întrebarea: întrucât acestor percepții aflătoare în conștiința noastră, le corespunde ceva real în afară? Și aceasta este o a doua chestiune fundamentală în teoria cunoașterii la Locke, anume: *care este valoarea fundamentală a cunoștinței.*

În această privință, Locke face o distincție foarte interesantă, nu numai pentru sistemul lui, dar pentru întreaga evoluție a filosofiei și anume: sunt unele percepții, care ne informează de realitate așa cum este, cari prin urmare au o valoare obiectivă, iar altele, cari nu ne informează despre realitate așa cum este ea, ci numai despre modul, cum această realitate influențează asupra subiectului nostru. Acestea din urmă au deci numai o valoare subiectivă. Toate ideile simple, ce ne vin pe calea reflexiei și pe calea mai multor simțuri, au o valoare obiectivă. Spre exemplu, întinderea. Constat că un obiect are întindere; aceasta corespunde realității. Deasemenea când observ mișcarea în natură, această percepție corespunde și ea realității.

Tot așa bunăoară cu constatarea asupra cugetării: nu pot să mă îndoiesc că în momentul acesta cuget. Prin urmare ceea ce constat în aceste cazuri corespunde realității. În ceea ce privește însă percepția pe calea unui

singur simț, aceasta nu are o valoare obiectivă, ci numai o valoare subiectivă. O excepție face soliditatea, căreia — deși percepută pe calea unui simț — i se atribue valoare obiectivă.

Desigur că Locke are aci oarecare dreptate. Astfel, spre ex., să ne gândim la culoare. Poate cineva afirma că există culoarea sau sunetul altundeva decât în conștiința noastră? Poate susține că există în lumea externă așa cum îl percepem? În lumea obiectivă am putea admite că există mișcare, că există spațiu. Ce este însă sunetul din punctul de vedere fizic? O vibrație de aer. Ce este culoarea? O vibrație eterică. Pe acestea le percepem *noi* ca sunet, ca culoare, dar în lumea obiectivă sunt tot mișcări, și numai ca atari corespund celorlalte percepții cu valoare obiectivă. Așa dar percepțiile acestea, pe calea unui singur simț, nu ne dau decât impresia, pe care un fenomen real din lumea externă, l-a exercitat asupra subiectului nostru și nu au deci decât o valoare subiectivă. Această distincție, pe care o face Locke între percepțiile cu valoare obiectivă și cele cu valoare numai subiectivă, marchează un punct foarte important în evoluția filosofiei, în sensul că se face trecerea dela interpretarea naivă a omului de rând, care crede că tot ce percepem există în natură, așa cum am perceput noi, spre concepția cea mai înaltă, la care s'a ridicat filosofia prin Kant, care nu consideră ca având o valoare *absolut* obiectivă nici chiar pe acele percepții, cărora Locke le admitea o valoare obiectivă, deoarece și acolo intervine subiectul nostru pentru a modifica și transforma.

Locke ajunge la concepția, pe care de altfel o admitem astăzi și în știința pozitivă, căci nici aceasta nu mai pretinde, spre exemplu, că tonurile și culorile au o va-

loare obiectivă. Este prin urmare concepția, care acordă valoare obiectivă unei părți din percepțiile noastre, nu însă tutulora.

Locke denumește toate aceste idei simple cu valoare obiectivă, calități primare ale obiectelor, iar pe toate celelalte calități secundare. Spre ex., întinderea este o calitate primară, culoarea este o calitate secundară.

Pe calea celor patru feluri de percepții adunăm materialul cunoștinței. Să vedem acum intelectul nostru, după ce l-a primit, cum se servește de el pentru a construi edificiul cunoștinței.

Aci Locke introduce noțiunea *intelectului activ*. Introducerea acestei noțiuni de intelect activ face pe Locke să treacă de limitele empirismului și să pătrundă în domeniul raționalismului. Intrădevăr, la începutul expunerii filosofiei sale, ziceam că Locke a fost influențat și de empiristul Bacon, și de raționalistul Descartes.

Însă în această a doua parte a teoriei cunoștinței, când intervine opera constructivă a intelectului activ, începe să se simtă influența lui Descartes. Un empirist pur n'ar fi admis această noțiune de intelect activ, care prelucrează materialul empiric. Intelectul acesta activ stabilește o înfinitate de raporturi între ideile simple, de diferite categorii. Curios este faptul că printre legăturile stabilite de intelectul activ, Locke distinge unele, cari sunt provocate și în bună parte determinate de lumea din afară și altele, pe cari intelectul activ le stabilește în mod independent. Dar ceva mai mult, o bună parte din raporturile, pe care intelectul activ le stabilește în mod independent, au o valabilitate științifică mai mare de cât raporturile, care au fost provocate de lumea externă, de lumea obiectivă. Un raport mate-

matic este considerat de Locke, după cum vom vedea, ca superior în domeniul științific, unui raport de cauzalitate, spre ex., pe care-l constatăm în natură. Deși raportul de cauzalitate este provocat de ceva din afară, pe câtă vreme raportul matematic este un produs al minții noastre, totuș acest produs al rațiunii, independent de experiență, este pus de Locke mai presus de cât un raport de cauzalitate din lumea fenomenelor obiective.

După ce am arătat caracterul raționalist al intelectului activ trecem la diferitele grupe de idei, pe care aceasta le construște din ideile simple, și pe care Locke le numește *idei complexe*.

Locke distinge trei categorii de idei complexe. O primă categorie este aceea, pe care o numește «*modi*» Aceste *modi* ne arată moduri de a fi ale unui lucru, sau stări de ale unui lucru, iar nu un lucru în sine, de sine stătător. De aceea el le numește *modi*. Să luăm spre exemplu ideea de frumos. Aceasta este o idee complexă, care poate să fie alcătuită din două idei simple: ideea unei culori și ideea unei forme. Dacă punem într'un anumit raport o anumită culoare cu o anumită formă, poate să rezulte ceva «*frumos*» Aci avem o idee complexă, ideea de frumos, rezultată din mai multe idei simple. Pe aceasta nu o putem însă considera ca reprezentanta unui lucru de sine stătător, ci o atribuim unui obiect de sine stătător; ea este deci un atribut, un *modus de a fi* al unui lucru.

Prin urmare «*modi*» sunt însușiri, care nu există în sine, ci sunt atribuite unor lucruri sau ființe de sine stătătoare.—Vorbirea este o idee complexă, compusă din ideea simplă de gândire și aceea de mișcare. Vorbirea, fiind gândirea exprimată prin mișcarea organelor noastre vo-



cale, este deasemenea o idee complexă, «modus», întrucât nu este ceva de sine stătător, ci este o însușire, pe care o atribuim omului; omul este deci obiectul, căruia se atribuie această calitate.

Și acum, eo ipso, am trecut la a doua categorie de idei complexe, acelea, cari ne exprimă în adevăr lucruri de sine stătătoare și cărora le atribuim diversele «modi.» Aceste idei, reprezentând lucrurile, cărora le atribuim modi, le numește Locke *substanțe*. Așa spre ex. divinitatea ar fi substanța, căreia îi atribuim eternitatea; universul, substanța căreia îi atribuim infinitul; omul, substanța, căreia îi atribuim vorbirea, sau eventual frumusețea, etc.

În interpretarea acestei noțiuni de substanță, găsim iarăși la Locke influența puternică a raționalismului. Cum se produce această idee de substanță? se întreabă Locke. Am spre ex. în fața mea o bucată de cretă. De fapt, pe cale de experiență, ce fel de cunoștințe primesc eu?

Percep culoarea acestei crete, forma ei, suprafețele ce o mărginesc, percep după aceea, pe calea simțului tactil, duritatea, etc., o sumă de observații prinurmă, cari împreună mă fac să zic: iată în fața mea un obiect, pe care-l numesc cretă. De fapt însă, nu am perceput decât o serie de calități, cărora, pentru că le percep totdeauna în conexiune, simultan, le atribuie rațiunea mea un substrat (substanță), pe care-l determină prin numele de cretă. Prinurmă, când percep un obiect cu o sumă de calități în lumea din afară, eu de fapt nu primesc pe calea percepției decât *calitățile* obiectului. Noțiunea de obiect, de substanță, căreia îi atribuim acele calități, este produsul minții, al rațiunii mele. Însă — zice Locke — pentru că întotdeauna calitățile acelea revin în aceeași ordine, în aceeași

conexiune, suntem tentați să admitem că substanța, pe care o postulează rațiunea noastră, există realmente. Ce este însă acea substanță, acel ceva, care stă la baza diferitelor calități, aceasta nu o putem ști. Așa, ca să dăm un exemplu mai important din filosofie — dacă am lua calitățile de întindere, mișcare și formă, aceste *modi*, le atribuim unei substanțe, pe care o numim corp. Dăm denumire de corp, la tot ce are întindere, mișcare și formă. Dacă am lua însușirile de cugetare, simțire, voință, aceste calități le atribuim unei substanțe, pe care o numim spirit. Iată două substanțe, despre a căror natură — zice Locke — nu putem să știm nimic.

Nu putem să știm dacă în univers există spirit sau corp, așa cum vrea dualismul, sau numai spirit, (spiritualismul) sau materie, (materialismul), etc. Nu putem decât să postulăm existența unor asemenea substanțe, pe baza conexiunii continue a aceluiași însușiri.

Substanța aceasta probabil că există, dar nu o pot cunoaște. Este aci iar un punct de trecere spre filosofia de mai târziu, spre interpretarea lui Kant, care va zice: sunt sigur că există un lucru în sine în afară de eul meu, dar ce este acel lucru în sine, nu știu, el îmi rămâne necunoscut.

Trecem acum la a treia categorie de idei complexe, pe pe cari Locke le numește *relațiuni*.

Până aci am văzut că «*modi*» sunt însușiri atribuite substanței. Substanțele sunt substratul, care stă la baza însușirilor. Relațiunile sunt raporturile, pe care rațiunea noastră le stabilește între diferitele obiecte, în special între diferitele substanțe. Spre ex. când zic că două lucruri se aseamănă sau se deosebesc, asemănarea și deosebirea nu există chiar în acele lucruri, ci rezultă

din comparația, pe care mintea mea o face între ele. Prin urmare asemănarea sau deosebirea este un produs al rațiunii, pe baza comparației mai multor lucruri. Tot așa dacă ne gândim, spre exemplu, la noțiunea de tată; ea rezultă din raportul, pe care-l stabilim între părinte și fiul său. Noțiunea de «cauzalitate» rezultă din faptul că două fenomene se succed întotdeauna în aceeași ordine. Rațiunea mea stabilește atunci un raport de cauzalitate între acele două fenomene. Tot așa din raportul, pe care-l stabilesc între fapta cuiva și principiile moralei, rezultă ideea complexă de moralitate sau imoralitate. Dacă între faptul acela și principiile morale există armonie, atunci rezultă ideea de moralitate: dacă nu există armonie, ci din contră, o contradicție, atunci rezultă ideea complexă de imoralitate. Tot astfel când este vorba de legalitate și ilegalitate: fapta unui om, raportată la legile civile, dacă este în armonie cu aceste legi, este o faptă legală, dacă este în desacord cu aceste legi, este o faptă ilegală.

Locke deosebește trei categorii de raporturi, pe care le poate stabili mintea omenească și între aceste categorii de raporturi, stabilește o gradație foarte interesantă.

Avem mai întâi acele relații dintre obiecte sau fenomene, care ne sunt provocate din afară. Cazul cel mai important este cauzalitatea. Dacă constatăm că fenomenul B urmează întotdeauna fenomenului A în lumea din afară, stabilim raportul de cauzalitate. Iată o relație, pe care a făcut-o mintea mea, însă provocată fiind de anumite fenomene din afară.

Sunt alte raporturi, pe cari mintea mea le crează în mod absolut independent de orice experiență; spre exemplu, când făuresc ideea de balaur sau centaur, iau

elemente din experiența mea trecută și construiesc o idee, care nu mi-a fost impusă de lumea din afară. Această idee n'are valabilitate științifică. Sunt cazuri însă, în cari, mințea noastră stabilește în mod independent relațiuni—raporturi de acestea între idei—cari au însă valoare obiectivă. Când spune matematicianul: două cantități egale cu o a treia sunt egale între ele, iată un raport, care este produsul rațiunii sale, dar care fără îndoială că este valabil pentru lumea externă, căci dacă ai căuta să verifici acest raport în lumea din afară, raportul persistă. Și sunt o sumă de adevăruri matematice, cari au fost construite în *mod deductiv*, pe cale pur rațională și cari sunt valabile, chiar dacă n'ar exista lumea externă. Dacă însă le verificăm în lumea externă, ele se dovedesc ca valabile.

Alături de aceste raporturi din domeniul matematicii, mai pune Locke raporturile, tot independente, din domeniul moralei. Sunt anumite relații de idei, din domeniul moral, cari — zice Locke — sunt valabile, chiar dacă nu se realizează în lumea din afară.

Astfel, raportul dintre ideea de crimă și aceea de pedeapsă. Oricine ar pune în raport aceste două idei, crimă și pedeapsă, ar stabili raportul că oricărei crime trebuie să-i succedeză pedeapsa. Acesta este un adevăr — zice Locke — pe care-l construiește rațiunea umană independent de experiență.

Prinurmăre, alături de raporturile acelea provocate de experiență, cum este cauzalitatea, avem relațiunile acestea construite de rațiunea noastră, dar totuș valabile. Vedem aci că elementul raționalist este foarte accentuat.

După ce am văzut, care sunt cele mai importante categorii de idei complexe, *modi*, *substanțe* și *relațiuni* să

vedem — cum am făcut și la ideile simple — care este valoarea de obiectivitate a acestor idei complexe, să vedem dacă au ele vre-o valoare pentru cunoașterea lumii, sau sunt niște elemente cu caracter pur subiectiv.

Aci stabilește Locke două criterii pentru valabilitatea ideilor complexe. Un prim criteriu: când este vorba de idei complexe, cari leagă între ele diferite fenomene, fie ale lumii sufletești, fie ale lumii fizice, cum este cauzalitatea, atunci pornim dela ideia că ori ce fenomen se petrece în timp și că o mare parte din fenomene se petrece și în timp și în spațiu. Cele sufletești se petrec numai în timp, cele materiale în timp și spațiu.

După Locke însă, timpul și spațiul sunt idei simple cu valoare obiectivă și dacă timpul și spațiul sunt idei cu o asemenea valoare, atunci ideile complexe, cari se bazează pe aceste idei simple de timp și spațiu, pot și ele să aibă o valoare obiectivă, cu o singură condiție, ca legătura, pe care o face rațiunea noastră între lucruri sau fenomene, să se facă în acelaș mod și în aceeaș ordine, în care am perceput lucrurile sau fenomenele, în care am primit deci ideile simple.

Din cele expuse până acum asupra diferenței dintre relațiunile provocate de lumea externă și relațiunile stabilite de rațiune în mod independent, putem distinge două grade de știință: o știință, pe care o crează rațiunea noastră, pe cale de *demonstrație*, matematica și raporturile morale; și în al doilea rând științele, cari stabilesc rapörturi între fenomenele petrecute în lumea externă, științele naturii, cari se bazează în primul rând pe legea cauzalității. Aceste științe le numește Locke *perceptive*, pentru că se întemeiază pe perceperea unor fenomene din natură.

Dacă Locke ar fi fost întrebat, care dintre aceste două categorii de științe este mai sigură, aceea a științelor demonstrative sau aceea a științelor perceptive, el, deși empirist, ar fi răspuns că este mai sigură categoria științelor demonstrative, cum e matematica, de cât aceea a științelor perceptive, cum sunt științele naturale. Inșă, de la un empirist ne-am fi așteptat să ne spună că tocmai științele, cari se bazează pe contractul direct cu natura, pe raporturile dintre simțurile noastre și lumea înconjurătoare, sunt mai sigure.

Pentru Locke, din contră, științele demonstrative au o valoare mult mai mare, mult superioară științelor perceptive.

De fapt, în această afirmare, Locke este consequent cu elementul raționalist, ce am văzut că l-a introdus în sistemul său empirist. In adevăr, nu are destulă încredere în științele perceptive, pentrucă, după cum am văzut, aci ne servim și de percepție, de idei simple, cari nu au decât o valoare subiectivă și pe care le-am numit calități secundare. Prinurmăre percepțiile ne pot înșela asupra realității obiective. Am văzut mai departe că acele substanțe, pe cari le considerăm ca stând la baza diferitelor conexiuni de calități sunt ceva nesigur, o ipoteză, cel mult un postulat al minții noastre. Nu avem siguranța absolută a existenții lor și dacă am ajuns să ne convingem că există, nu știm ce sunt.

In fine, să ne referim la cauzalitate, deoarece toate științele naturii se bazează pe legea cauzalității. Ce este de fapt cauzalitatea? Un raport, pe care-l stabilește mintea noastră între niște fenomene, cari se succed întâtdeauna în aceeaș ordine. Dar, că între aceste fenomene există *in adevăr* o legătură cauzală, aceasta este iarăș un

postulat al minții noastre. Iată de ce științele pozitive nu ne dau siguranța absolută.

Atunci însă s'ar fi putut face lui Locke următoarea întrebare: de ce știința demonstrativă este mai sigură?

Pentru că aceasta stabilește raporturi în lăuntru al rațiunii, fără să aibă nevoie de confirmarea lumii obiective, de confirmarea experienței. Matematicianul stabilește un adevăr, care, — dacă mintea mea l-a admis — este valabil fără să mai am nevoie de confirmarea experienței pentru valabilitatea lui.

Pe lângă aceste categorii de științe demonstrative și perceptive mai distinge Locke o a treia categorie de științe, aceea a *științei intuitive*.

Știința intuitivă este după Locke cea mai sigură, mai sigură chiar decât cea demonstrativă, pentru că ea rezultă din contactul imediat al conștiinței noastre cu realitatea. Astfel, când am intuiția propriei mele stări sufletești sau a propriei mele existențe, fără să mai am nevoie de demonstrație, sunt sigur că exist, sunt sigur de propriile mele stări sufletești. Aci Locke are dreptate și nu i se poate imputa că consideră știința intuitivă ca pe cea mai sigură. Surprinzător este numai faptul că un empirist pune științele demonstrative mai presus de științele perceptive.

În fine, o ultimă chestiune pentru a încheia teoria cunoașterii.

În afară de rațiune și de simțuri, nu mai primim noi cunoștințe și pe altă cale? Religia pretinde că putem primi cunoștințe și pe calea *revelației divine*. Și atunci Locke, pentru a trata complet problema cunoașterii, se referă și la revelația divină și se întreabă: putem noi admite datele revelației divine? Prin urmare, spiritul

științific concordă cu revelația divină? Locke are un răspuns foarte interesant referitor la raportul dintre credință și știință, dintre datele religiei și atitudinea, pe care rațiunea noastră o ia față de aceste date.

Răspunsul este acesta: datele revelației în raport cu rațiunea pot să fie de trei feluri: sunt date ale revelației divine, care sunt în armonie cu cerințele rațiunii. Spre ex., existența lui Dumnezeu este o afirmație a religiei, pe care rațiunea noastră o primește fără șovăială și Locke crede chiar că științele demonstrative pot să dovedească existența lui Dumnezeu. Aceasta este prin urmare o afirmare a revelației, care concordă cu spiritul științific, cu cerințele rațiunii. Acestea sunt *afirmații raționale ale revelației*.

Există a doua categorie de afirmații, cari sunt în contradicție cu rațiunea și pe acelea nu le putem admite în nici un caz; sunt *afirmațiile iraționale*. Așa, spre ex. dacă în loc să admitem o singură divinitate, am admite mai mulți zei, ideia aceasta a existenței mai multor zei nu este primită de rațiune, căci rațiunea nu poate admite decât un singur spirit universal. În fine, a treia categorie de afirmații religioase în raport cu rațiunea, sunt acelea, cari depășesc — cum zice Locke — puterile rațiunii noastre, acelea, pe cari el le numește *afirmări supra raționale*, mai presus de puterile rațiunii noastre. Aci am putea cita afirmarea învierii lui Isus Christos.

Prin urmare, în raporturile dintre credință și știință găsim aceste trei posibilități. Afirmații raționale, afirmații iraționale și afirmații suprarăționale.

**B. Morala după concepția Locke.** — Când ne-am ocupat de critica, pe care Locke o aduce ideilor înăscute, am



văzut că el se referă în special la principiile morale și logice și contestă că acestea ar fi apriorice.

Ceeace admite el ca înăscut în domeniul moralei, este tendința noastră instinctivă spre plăcere și aceea de a evita neplăcerea, durerea. Inșă, pentruca această tendință să devie morală, ea trebuie să se armonizeze cu anumite legi, cu anumite norme. Locke distinge trei feluri de legi, cărora le putem subordona sau, mai bine zis, trebuie să le subordonăm acea tendință: legile divine, exprimă datoriile, pe cari ni le prescrie religia; legile civile, acele çari ne sunt dictate de stat; legile propriu zis morale, cari, după Locke, ne sunt impuse de opinia publică și sunt admise de rațiunea noastră.

Interesant este faptul că din aceste trei categorii de legi, Locke acordă primatul, legilor morale, adică legilor impuse de opinia publică. Ni s-ar părea curios că tocmai acestora li se acordă mai multă importanță, dacă n'am ști că sunt anumite raporturi morale, pe cari, după Locke, rațiunea noastră le admite ca absolut valabile, în baza acelei dispoziții comune a rațiunii omenești, de a aproba unele raporturi și de a desaproba altele. Am dat ca exemplu raportul dintre crimă și pedeapsă: rațiunea oricărui om normal admite că după crimă trebuie să urmeze pedeapsă. Locke acordă totuși o deosebită importanță și normelor religioase, considerându-le ca un reazem puternic al atitudinii morale și anume din două puncte de vedere: întâiul, pentrucă religia consideră normele de conducere în viață ca porunci divine și astfel le sporește autoritatea; al doilea, pentrucă religia, susținând nemurirea sufletului și răsplata faptelor actuale într'o viață viitoare, reprezintă un îndemn puternic către moralitate.

Tot așa de interesant este raportul, pe care-l stabilește Locke între virtute și fericire. Ce rol joacă fericirea față de virtute?

Virtutea ar consta în acordul voinței noastre cu normele morale. Acel, care respectă acest acord, acel care deci își subordonează voința normelor morale, are el dreptul la fericire, sau cu alte cuvinte, este fericirea o consecință necesară a împlinirii datoriilor morale? Dacă răspunsul este afirmativ, aceasta înseamnă că Locke este un utilitarist desăvârșit. Omul atunci nu face binele decât din interes, din interesul, de a fi fericit și nu evită răul decât iarăși dintr'un interes egoist, din interesul de a evita neplăcerea, pedeapsa.

Locke, deși are elemente utilitariste în morala lui, nu poate fi considerat ca un utilitarist extremist. El ne spune:

Fericirea, care trebuie să urmeze împlinirii datoriilor morale, poate fi considerată ca un *stimulent* pentru activitatea morală, dar nu ca un *motiv* de activitate morală. Și — continuă el — pentru omul înțelept nu este nevoie nici de acest stimulent al unei eventuale fericiri, pentruca el să fie moral.

Rațiunea lui este suficientă, ca să-l determine să fie moral; el nu are nevoie pentru aceasta de recompensa fericirii.

E drept că raporturile morale, fiind stabilite de rațiune, sunt valabile, nu numai pentru omul înțelept, ci și pentru omul de rând. Acesta din urmă însă, deși recunoaște adevărurile morale cu propria lui rațiune, totuși nu se *supune* lor decât numai dacă intervine motivul egoist. Spre ex., un om vicios va fi cel d'întâiu, care va lăuda virtutea și va critica viciul la alții, fără însă să și

înfrângă propriul său viciu. Și atunci, trebuie să intervină motivul egoist: o pedeapsă celor ce nu se vor supune legilor morale și o recompensă celor ce se vor supune.

Pentru omul de rând — cum zice Locke — atitudinea morală este o afacere bună.

Este foarte interesantă această argumentare a lui Locke, întrucât și aci, în domeniul moralei, îl vom găsi reprezentând un punct de vedere transitoriu dela o concepție naivă, anterioară, spre una superioară, cea mai înaltă; adică dela concepția moralei egoiste și absolut utilitariste, care nu vedea ca motiv al acțiunilor morale decât interesul egoist, spre concepția morală kantiană, care nu admite nicio condiționare din afară a faptului moral, și consideră moralitatea ca fiind condiționată numai de legea morală a conștiinței umane. Locke ne spune că se găsesc oameni, cari sunt morali pentru că așa le dictează rațiunea; dar sunt și unii oameni cari, pentru că să fie morali, au nevoie de stimulentele egoiste. Iată cum s'a făcut tranziția dela morala pur egoistă, spre morala pur altruistă din filozofia lui Kant.

#### IV. Pedagogia lui Locke

Și acum, după ce avem o orientare generală asupra filozofiei lui Locke, să vedem mai întâiu, care vor fi consecințele pedagogice, rezultând imediat din acest sistem filosofic.

A. Consecințele pedagogice ale sistemului filosofic. — Vom putea stabili următoarele patru puncte: întâiu, am văzut că Locke urmărește cu multă scrupulozitate evoluția cunoștinței omenești dela primele ei elemente

oferite de experiență, dela percepții, până la ideile complexe și apoi până la sistematizarea acestor idei complexe în domeniul științei. Dar un filosof, care urmărește cu atâta scrupulozitate evoluția cunoștinței omenești, dela cele mai simple, până la cele mai complicate elemente ale ei, fără îndoială că în domeniul pedagogic va ține seama de fazele evolutive, prin care trece sufletul individual și va cere deci ca materialul de cunoștințe să se aleagă potrivit fiecărei faze de dezvoltare a spiritului școlărilor.

A doua consecință. Locke este un empirist, un filosof, care bazează cunoașterea pe experiență. Inșă un filosof empirist va trebui ca, în pedagogie, în mod necesar să pună multă bază pe intuiție. Empiristul pretinde, că toate cunoștințele ne vin prin contactul direct cu realitatea, prin experiență. Dar contactul direct cu realitatea, în domeniul pedagogiei, ne duce la intuiție. Ei bine, la Locke într'adevăr vom găsi intuiția și în domeniul intelectual și—uneori mai accentuată decât în domeniul intelectual— în domeniul educației morale, unde vom vedea că el insistă foarte mult asupra exemplului. Inșă exemplul în educația morală însemnează intuiția faptelor bune.

A treia consecință. Am văzut că Locke, deși la baza filosofiei lui este empirist, totuș în sistemul său de gândire cuprinde o sumă de elemente raționaliste. Ei bine, acește elemente raționaliste se vor manifesta destul de puternic și în domeniul pedagogiei lui, atât în educația intelectuală, cât și în cea morală. Așa de ex., în educația intelectuală vom vedea că el acordă o importanță mare acelor obiecte din program, cari aparțin științelor demonstrative, pentrucă în concepția lui filosofică știința demonstrativă ocupă un loc superior celei perceptive ; și

nu va acorda, poate, atâta importanță științelor inductive, cât ar fi de așteptat dela un empirist. În domeniul moralei, alături de intuiția morală pe calea exemplului, Locke va insista foarte mult asupra formării unei convingeri morale la elevi, pe calea educației raționale, prin apelul direct la rațiunea elevului.

În fine, a patra consecință, care este în legătură cu morala lui Locke. Am văzut că morala acesuia este o morală, *moderat utilitaristă*, dar în tot cazul utilitaristă, întrucât pleacă dela tendința către plăcere și înlăturarea durerii. Ei bine, acest utilitarism îl vom găsi destul de accentuat și în pedagogia lui Locke. În domeniul educației intelectuale va prefera acele studii, care sunt folositoare vieții și va pune pe planul al doilea pe celelalte, cari servesc numai pentru cultura generală. În domeniul educației morale, va apela la acele stimulente educative, cari au un colorit utilitarist. Acestea sunt urmările generale, cari decurg în mod imediat din cunoașterea filosofiei lui Locke.

**B. Aprecieri asupra operei «Câteva idei asupra educației».** Ideile pedagogice ale lui Locke le găsim expuse într'un volum mic intitulat: «Idei asupra educației», care însă nu este un tratat bine încheiat din punct de vedere științific, nu este un sistem definitiv construit așa încât să fie lipsit de orice contradicere. Lucrul este explicabil, dacă ne gândim la origina acestui tratat.

Un prieten al lui Locke, știind că acesta se interesează foarte de aproape de problema educației și că a funcționat ca educator în casa unui lord, îl roagă să-i dea oarecari îndrumări pentru educarea copilului său și atunci Locke îi dă aceste îndrumări sub formă de scrisori.

Rezultatele obținute cu aplicarea principiilor din aceste

scrisori fiind satisfăcătoare, Locke se decide să revadă scrisorile și să le publice, prevenind însă pe cititor, că nu prezintă un studiu sistematic, stiințific. În prefață, Locke scrie, adresându-se celui, care-i ceruse sfatul pentru educarea copilului său: «Aceste idei asupra educației, pe cari le dau acum publicității, de drept sunt ale D-tale, fiindcă ele pentru D-ta au fost scrise înainte cu mai mulți ani, și nu sunt altceva decât aceea ce-ți spusese în scrisorile, pe care ți le-am trimis, afară de rânduirea sistematică a celor ce ți le-am scris în diferite timpuri și cu diferite ocaziuni, am schimbat așa de puțin materialul, încât cititorul va cunoaște lesne din chipul familiar al expunerii, că scrierea aceasta a fost mai mult o convorbire între doi amici, decât o discuție destinată publicității» <sup>1)</sup>.

De fapt, dacă cineva ar citi tratatul acesta al lui Locke, și s'ar mărgini numai la atât, ar avea impresia că sunt idei *răslefe* asupra educației. Dacă însă considerăm mai întâiu sistemul filosofic, atunci găsim fundamentul necesar, pe care să putem construi un sistem pedagogic aproape unitar.

A doua considerație introductivă la pedagogia lui Locke: după cum am văzut, tratatul acesta a fost scris la început pentru educația unui tânăr nobil, căci prietenul acela, care îi ceruse sfaturi pentru educația fiului său, aparținea clasei nobile. Prin urmare vom găsi mai accentuată tendința spre educația familiară, decât spre cea școlară. Totuși, interpretată în mod temeinic, concepția lui Locke ne dă perspective foarte interesante și pentru educația în școală.

---

<sup>1)</sup> Locke. — Câteva idei asupra educației<sup>1</sup> Part. I pag. 3.

Cu aceasta, intrăm în studiul principiilor sale pedagogice.

C. **Problema educabilității.**— Prima chestiune, pe care trebuie să ne-o punem când intrăm în studiul unui sistem pedagogic, este aceea, dacă educația e posibilă, dacă ea poate să transforme caracterul omenesc și—în caz afirmativ—care sunt limitele acestei puteri a educației de a transforma caracterul omenesc; dacă prin urmare, poate să transforme caracterul omenesc în totul sau numai în parte; cu alte cuvinte—educabilitatea este absolută sau numai relativă?

Primă ipoteză, că educația nu ar fi posibilă, că ea nu ar putea transforma caracterul omenesc, nu mai avem nevoie să o punem, căci din momentul ce Locke a scris tratatul de pedagogie, înseamnă că el acordă educației puțința de a transforma caracterul omenesc. Avem totuși un caz în istoria culturii, când un mare filosof, care nu admite că educația poate transforma caracterul înăscut al omului, a scris totuși câteva capitole de pedagogie. Pentru ce? Pentru că și-a zis: rolul educației nu este de a transforma caracterul omenesc, ci de a face pe fiecare din noi să ne cunoaștem caracterul, și să luăm în viață calea dictată de însușirile naturale.

Filosoful acesta este Schopenhauer.

La Locke, nu intervine această interpretare asupra problemei educabilității; intervin însă celelalte două. Prima ar fi că educația are puțința absolută de a transforma caracterul omenesc, așa după cum putem da unei bucăți de ceară forma ce voim.

Dacă am porni dela constatarea că Locke este un filosof pur empirist, atunci firesc ar fi ca la el să găsim numai această interpretare. În adevăr, dacă sufletul omenesc este, după cum zice Locke, la început o

foaie de hârtie albă, fără nicio însușire înăscută, și totul vine prin experiență, atunci evident că putem să-l formăm așa cum vrem. În tratatul lui găsim un pasaj în care s'ar părea că Locke ar da educabilității această interpretare.

„Fericirea sau nenorocirea omului, zice el, este în cea mai mare parte propria sa operă. Cu spiritul se întâmplă ca și cu corpul: prin exerciții, deci prin educație, devine ceea ce este și chiar majoritatea acelor calități ce le considerăm ca daruri naturale, cercetându-le de aproape, vedem că sunt produse ale exercițiului, că numai prin exercițiu au ajuns la acest grad de dezvoltare. Pot spune că dintre toți oamenii, cu care venim în contact, nouă din zece sunt ceea ce sunt, buni sau răi, utili sau inutili prin educația lor. Aceasta este tocmai ceea ce provoacă marea deosebire între oameni“<sup>1)</sup>

Din acest citat ar rezulta că Locke acordă educației puterea absolută de a transforma caracterul omnesc.

Sunt însă alte pasagii din tratatul lui, unde găsim afirmată și importanța naturii individuale, găsim printr-o altă afirmată concepția cealaltă că educația are putere de influențare asupra caracterului, însă această putere este limitată de natura individuală a fiecăruia.

«Între oamenii, cari au primit aceeaș educație, zice Locke, există o mare diferență de însușiri. Dumnezeu a dat sufletului omnesc o anumită formă, care, ca și aceea a corpului, poate fi puțin ameliorată; greu poate fi schimbată și transformată în contra ei»<sup>2)</sup>.

1) I. Locke. Câteva idei asupra educației, trad. G. Coșbuc.

2) Ibidem.



Prin urmare caracterul poate fi transformat, dar numai în parte.

Iată cum la Locke găsim și în pedagogie, ca și în filosofie, concepții diferite una de alta și în cazul acesta chiar opuse.

Totuș, dacă ne referim mai de aproape la filosofia lui, ne vom putea mai ușor lămuri. Știm că Locke nu era un empirist pur, că el a introdus în sistemul său o sumă de elemente raționaliste. Să vedem ce influență exercitau aceste elemente raționaliste asupra problemei ce ne preocupă.

Astfel, am găsit ca element raționalist în teoria cunoașterii, intelectul activ, care primește materialul și-l prelucrează. Intelectul activ este de fapt *o însușire a sufletului nostru*.

Am găsit, după aceea, dispoziția comună rațiunii omenеști de a aproba unele raporturi independent de experiență și de a desaproba pe altele. Ce este această dispoziție comună tuturilor rațiunilor individuale? *O însușire a sufletului omenesc*. În domeniul moralei, am găsit că Locke admite ca înăscută tendința către plăcere precum și pe aceea de a evita durerea. Iată dar o serie de însușiri ale sufletului omenesc, pe care le găsim *date*, care nu ne-au venit prin experiență. Or, dacă așa stau lucrurile, atunci sufletul nu mai este ca o foaie de hârtie albă, cum ar fi zis empiristul pur, ci o entitate, care vine pe lume cu anumite însușiri. Și atunci, aceste însușiri înăscute vor determina individualitatea omului și prin urmare vor limita influența educației.

De altfel, într'un pasaj din lucrarea lui pedagogică, Locke are această propoziție, vorbind despre copil:

«Venind pe lume cu anumite însușiri și funcțiuni» <sup>1)</sup>).

Iată prin urmare, cum chiar în pedagogia lui, face această afirmație, care corespunde cu interpretarea raționalistă din filozofie. Și atunci nu putem admite că, de fapt, Locke este un individualist, care limitează puterea educației prin influența individualității naturale?

Conexând datele, pe cari le găsim în pedagogia lui Locke, cu datele ce le avem în filozofia lui, vom ajunge la această interpretare individualistă. Și acum ne întrebăm: de ce această confuzie în opera lui pedagogică între o interpretare și cealaltă? De ce nu spune categoric că este individualist? O explicație o găsim în faptul menționat adineauri, că lucrarea aceasta nu este o operă construită după un plan sistematic, ci este alcătuită din datele, pe cari i le ofereau acele scrisori concepute la epoci diferite și tratând chestiuni diferite.

A doua explicație o găsim în tendința lui Locke de a mijloci în filozofie tranziția dela o concepție inferioară spre una superioară.

În teoria cunoașterii, am găsit la el tranziția dela concepția naivă, a omului de rând, care crede că tot ceea ce a perceput el corespunde perfect realității din afară, la interpretarea de mai târziu a criticismului kantian. În morală, îl găsim pe Locke făcând tranziția dela egoismul inferior, spre concepția superioară a moralei absolute. Tot așa în pedagogie, îl vedem reprezentând punctul de trecere între două concepții, care au rămas tipice. *Concepția mecanicistă*, care admite că influențele, cari vin din afară asupra caracterului individual — dela educator, dela mediul, în care trăiește individul, etc. — pot

<sup>1)</sup> Ibidem.

să-l transforme în întregime, și concepția opusă celei mecaniciste, *concepția organicistă*, aceea, care nu mai consideră sufletul individual ca pe o bucată de ceară moale, căreia poți să-i dai din afară orice formă, ci-l consideră — cum trebuie să fie considerat individul — ca pe un *organism*; și după cum oricare organism în natură se dezvoltă în conformitate cu anumite condiții cuprinse în germele natural — planta s'a dezvoltat din sămânță, după condițiile cuprinse în sămânță — tot așa și sufletul este un organism, care se dezvoltă din lăuntru în afară, pe baza condițiilor cuprinse în natura sa proprie. Influențele din afară pot să-i aducă unele modificări și să sprijine opera naturii. Aceasta este interpretarea organicistă, pe care o găsim prima dată puternic accentuată la Jean Jaques Rousseau, în secolul XVIII-lea, pe care o vom regăsi-o mai târziu, la sfârșitul sec. al XVIII-lea și începutul sec. al XIX-lea la curentul neoclasicist sau neumanist.

Locke prin urmare face tranziția de la concepția mecanicistă, spre concepția organicistă.

**D. Idealul educației.**—Cu privire la idealul educației, găsim la Locke conexate patru noțiuni, cari, împreună trebuie să reprezinte scopul acțiunii educative. Prima este *virtutea*. Locke înțelege prin virtute — după cum știm — acordul voinței noastre cu anumite norme, pe cari le dictează rațiunea, legea civilă, sau religia. Am văzut că normele dictate de rațiune, cari sunt normele propriu-zis morale, le consideră Locke ca aparținând și opiniei publice. Aceste norme ale opiniei publice sunt acelea, cari trebuie să determine în primul rând voința noastră. Am văzut însă că un puternic sprijin îl găsește morala și în religie.

A doua noțiune—noțiune, pe care n'am întâlnit-o până acum și care este oarecum specifică pedagogiei lui Locke — este *înțelepciunea*.

Locke nu interpretează noțiunea de înțelepciune așa cum e interpretată în gândirea comună. El înțelege prin înțelepciune, simțul practic, prudența, care ne călăuzește în viața de toate zilele și în afacerile noastre; este chibzuința, îndemânarea, cu care știm să ne mișcăm în societate, să ne vedem de afaceri, să ne urmărim printr-un scopurile noastre *practice* în viață.

De aceea cred că este mai nemerit pentru această noțiune a lui Locke termenul de *simț practic* de cât acela de înțelepciune. Dacă totuși Locke i-a dat denumirea de înțelepciune, cred că nu a comis o eroare mare, întrucât el înțelege că acest simț practic trebuie să fie totdeauna subordonat cerințelor morale. Fiecărui om îi este permisă tendința utilitaristă de a-și urmări scopurile afacerilor sale personale, de a-și realiza interesale sale practice în viață, cu o singură condițiune: să nu calce peste limitele fixate de morală. Prinurmarea aceasta nu este altceva decât *simțul practic subordonat moralei*.

De altfel Locke are și o interpretare psihologică a acestei legături, între simțul practic și moralitate, deoarece —zice el—simțul practic trebuie să fie subordonat moralei nu numai din interes pur moral, dar chiar din interes, egoist: un om, care nu s'ar conforma normelor moralei în urmărirea intereselor sale personale, ar pierde încrederea semenilor săi. Așa dar, și din punct de vedere pur utilitarist ar fi o scădere. De ex. dacă cineva ar fi viclean în raporturile sale cu ceilalți oameni și în urmărirea scopurilor sale practice, această viclenie ar putea realiza succese câtăva vreme, însă din momentul, în care

oamenii din jurul celui viclean ar constata atitudinea acestuia, nu i-ar mai acorda încrederea. Prin urmare viclenia, nu numai că ar fi o atitudine anti-morală, dar n'ar mai servi nici din punct de vedere utilitar.

A treia noțiune, care intră în cadrul scopului educativ, este ceea ce Locke numește «*buna creștere*». Prin aceasta se înțelege desigur, felul de a ne purta în lume, bunele maniere, pe care trebuie să le manifestăm în societate. Ne amintim că Locke a scris tratatul său de pedagogie pentru un tânăr nobil, ceea ce explică, în mare parte, importanța, pe care o acordă bunelor maniere.

Locke are însă pretenția de a pune și această a treia noțiune, buna creștere, în acord cu morala.

El cere ca buna creștere să fie un mijloc de exteriorizare, de manifestare, a unor însușiri sufletești cu caracter moral, în primul rând al virtuților noastre.

Buna creștere este numai un element de valoare exterioară, căruia trebuie neapărat să-i corespundă ceea ce Locke numește bogăția noastră sufletească. După cum un diamant, zice Locke, este mai mult pus în valoare, lucește mai bine, dacă îl șlefuiți, tot așa și un om cu calități bune va face să strălucească mai mult aceste calități interne ale lui, dacă are bună creștere, bune maniere, decât dacă nu le are.

«La un om rău crescut, curajul (este vorba de calitatea sufletească internă) capătă aparența brutalității și nu scapă de această apreciere.

Invățătura multă devine pedanterie, spiritul o bufonerie, simplitatea o bătărănie, bunătatea de inimă un servilism.

Nu poate să existe într'însul o însușire bună, pe care

lipsa de educație să nu i-o schimonosească, și să nu i-o întoarcă spre dauna proprie.

Ba, virtutea însă-și și darurile inteligenței, cu toate că li se dă cuvenita laudă, nu este cu toate acestea îndesulătoare, spre a asigura unui bărbat o bună primire și de a-l face bine venit oriunde s'ar duce.

Nimeni nu se mulțumește cu diamante neșlefuite și nimeni nu le poartă așa, dacă vrea să se prezinte favorabil sie-și.

Când sunt poleite și încadrate, numai atunci lucesc frumos. Bunele însușiri sunt bogăția internă a sufletului, dar numai buna educație le pune în lumină; cine vrea să se recomande trebuie să dea felului său de a se prezenta, și frumusețe și putere. Motivele reale, ba chiar și utilitatea, nu sunt de ajuns; numai drăgălășia și exteriorul dă fiecărui lucru podoaba și înfățișarea plăcută.

Ba, în cele mai multe cazuri, felul cum faci un lucru e de mai multă importanță decât însu-și lucrul, și aci zace mulțumirea ori neplăcerea, cu care e primit<sup>1)</sup>.

În fine, al patrulea element, considerat de Locke ca cel mai puțin important, este *instrucția*, adică transmiterea de cunoștințe prin învățământ.

Iată cum se exprimă Locke asupra instrucției în raport cu celelalte elemente, ce aparțin mai mult moralității.

«Acum poate te vei mira—scrie el prietenului său, căruia îi adresează aceste sfaturi educative — că eu vorbesc de *cunoștințe* tocmai la sfârșit, mai ales când îți voi spune că eu în adevăr le și socot de cea mai puțină impor-

---

<sup>1)</sup> J. Locke. Câteva idei asupra educației. Trad. Coșbuc; par. 63, pag. 81 Partea I.

tanfă. Aceasta poate să pară ciudat din gura unui om de carte și poate cu atât mai fără de rost, cu cât noi ne-am obicinuit să privim cunoștințele, ca cea mai de căpetenie, dacă nu chiar unica, ocupație a copiilor, și să ne gândim aproape numai la ele când vorbim de educație. Eu conced că scrisul, cetitul și cunoștințele sunt lucruri trebuincioase, nu însă că ele sunt chestiuni principale. Eu cred că însu-ți tu ai ținea drept un biet nebun pe omul, care n'ar prețui cu mult mai mult pe un bărbat virtuos și înțelept decât pe un mare cărturar<sup>1)</sup>,  
Iată deci că Locke pune instrucția pe ultimul plan.

Am văzut că Locke înțelege să subordoneze atât înțelepciunea cât și buna creștere, moralității, prin urmare virtuții. De asemenea, după cum virtutea are drept criteriu normele opiniei publice și are drept urmare firească fericirea celui virtuos, în concepția utilitaristă, tot așa și înțelepciunea are drept criteriu opinia publică și drept urmare firească fericirea celui înțelept. Tot astfel și buna creștere. Pentru aceste motive și în special pentru primul motiv, că virtutea, înțelepciunea și buna creștere sunt subordonate moralității, putem cuprinde aceste trei elemente în ideea de *educație morală*. Tot ce privește virtutea, înțelepciunea și buna creștere va intra în cadrul educației morale, iar instrucția intră în domeniul educației intelectuale. Așa dar avem:

*Idealul educativ :*

|                         |  |
|-------------------------|--|
| Educația morală         | {<br>Virtute<br>Înțelepciune<br>Bună creștere. |
| Educația intelectuală : |  |
| Instrucție.             |  |

1) J. Locke. Câteva idei asupra educației. Trad. Coșbuc, par. 147, pag. 24 - 25, Partea II

Acum, odată stabilit scopul educației și cele două părți fundamentale ale ei, cea morală și intelectuală, le vom considera pe fiecare în parte.

**E. Educația morală.** — Ne referim întâiu la educația morală și ne întrebăm: care sunt după Locke, mijloacele mai importante pentru efectuarea educației morale?

Locke pleacă dela ideia că, după cum în educația fizică trebuie să întărim corpul contra tuturor atacurilor din afară, contra tuturor intemperiilor, tot așa și în educația morală trebuie să întărim energia voluntară a individului pentru a o face rezistentă la toate tentațiile, cari vin din afară și în special dela propriile simțuri și a o supune rațiunii, căci morala lui Locke acordă o mare importanță raporturilor morale, pe care rațiunea noastră le consideră ca absolute.

Cari sunt mijloacele, pentru a întări energia voluntară în această luptă contra simțurilor și în această tendință de a se supune rațiunii? Locke, care era obsedat de mijloacele spre întrebuințate în școala engleză — în special *pedeapsa* corporală — fără să fie cu totul adversar al pedepsei, cerea însă ca ea să fie aplicată numai în extrem și aducea pentru aceasta unele argumente, cari nu sunt lipsite de valoare nici pentru pedagogia timpului nostru.

Un prim argument: dacă este vorba ca voința să fie pusă în acord cu rațiunea și nu cu simțurile, atunci prin mijloacele educative, pe cari le întrebuințăm, nu trebuie să ne adresăm tocmai simțurilor și instinctelor. De ce se supun copiii în fața pedepsei? Din convingere? Desigur că nu. Ei se supun, pentru a evita o neplăcere corporală. Deci, în loc de a subjuga simțurile, făcându-le



să asculte de rațiune — și acesta este scopul educației morale — ajungem la rezultatul opus, adică întărim pornirile instinctive.

Un al doilea argument este faptul că pedeapsa corporală îndepărtează pe elev de educator și îi face antipatic obiectul de învățământ din cauza căruia a suferit bătaia.

În fine, al treilea argument: rezultatul final, la care ar duce o asemenea educație morală, ar fi că în loc să formăm caractere energice, personalități puternice, am forma naturi servile, caractere de sclavi. Prin urmare, în principiu el este în contra acestui mijloc de educație și numai în cazuri grave aprobă aplicarea lui.

Un al doilea mijloc educativ de care vorbește Locke, este *recompensa*.

Dacă pedeapsa se dă ca o răsplată a faptelor rele, recompensa trebuie să fie dată ca o răsplată a faptelor bune.

Critica, ce o aduce Locke recompensei, este asemănătoare cu aceea, pe care o aducea pedepsei corporale.

Și recompensa în genere se adresează simțurilor, afară de unele cazuri rare, când se adresează și simțului moral. În genere însă — zice Locke — în recompensă cerem elevului să renunțe la un capriciu, pentru ca în schimb să-i satisfacem alt capriciu. Însă atunci unde mai este efectul educativ?

În loc să slăbim tendințele simțurilor, le întărim mai mult. Locke nu este adversarul oricărei plăceri în educație, nu este adversarul celorce acordă copiilor mulțumiri, însă înțelege că aceste plăceri să nu constituie o *răsplată* pentru faptele bune, ci *favoreea*, pe care educatorul o acordă celui educat.

«Cine dă copilului său, pentru ca să-și învețe lecțiile,

fie mere, ori bomboane, ori altele de acestea, cari îi fac mai ales plăcere, acela nu face alta decât să întărească în copil iubirea de plăcere și astfel îi sporește acea primejdioasă aplecare, pe care tocmai ar trebui să o înnăbușe și să o ucidă prin toate mijloacele. Nici odată nu putem spera să-l creștem așa ca să fie stăpân pe aceste patimi, când pentru restricțiile, pe cari pe de-o parte i se opun poftelor, noi îi punem pe de altă parte în vedere îndeplinirea altor poftel<sup>1</sup>).

Locke crede că mijlocul cel mai indicat în educație este *aprobarea și desaprobară* faptelor elevului. În cazul acesta, nu ne mai adresăm simțurilor, ci sentimentelor superioare, în special sentimentului moral.

Această aprobare și desaprobară în educație corespunde perfect moralei lui Locke, care are în vedere *opinia publică*. Opinia publică este — după Locke — aceea, care aprobă și desaproabă faptele noastre, aceea care ne condamnă sau absolvă pentru faptele noastre. Dar pentru elev cine este reprezentantul opiniei publice? Părintele, educatorul, povățuitorul, etc. Deci, aprobarea și desaprobară acestora față de elev corespunde aprobării și desaprobarii opiniei publice în genere, în domeniul moralei. El mai întrebuințează și termenul de *stimă și dispreț*. Stima trebuie manifestată față de faptele bune ale elevului, disprețul trebuie să-l avem față de faptele sale rele. Pe calea aceasta a aprobării și desaprobarii, vom reuși să îndrumăm voința elevului în direcția rațiunii și să o depărtăm de simțuri, ceea ce nu putem realiza numai pe calea pedepsei și a recompensei. Prin întrebuințarea acestor mijloace

1. Locke -- Câteva idei asupra educației, par. 22, pag. 23, Part.

crede Locke că putem să dăm voinței o formă constantă de manifestare și formele constante de manifestare ale voinței le numim *obiceiuri*. Prin urmare, prin aceste trei mijloace: pedeapsă-recompensă, stimă-dispreț, aprobare-desaprobare, tindem la *formarea obiceiurilor*.

Locke mai introduce un important mijloc educativ, care este foarte mult apreciat astăzi și care este în legătură foarte strânsă cu concepția lui filosofică. Un filosof empirist cum este Locke, ziceam că trebuie să acorde o deosebită importanță *intuiției*, atât în domeniul educației intelectuale, cât și în domeniul educației morale. Dar intuiția în educația morală constă în *exemple*, — bune sau rele — pe cari le luăm de la semenii noștri, în societatea cărora trăim. Iată cum acest principiu al intuiției, derivat din filosofia lui empiristă, și aplicat în educație, face pe Locke să acorde o deosebită importanță exemplului în educație. Prin urmare, alături de obicei, un al doilea mijloc important de educație este *exemplul*.

«Dacă elevii vor crește într'un mediu rău, atunci toate regulile după lume, toate povățuirile cu puțință nu vor fi în stare să le dea o mai bună purtare. Pentru că trebuie să privim ca un adevăr incontestabil faptul că societatea, în care se învârtesc și felul, în care se poartă cei cari le stau prinprejur, au cea mai mare influență asupra purtării lor în ciuda tuturilor învățăturilor celor mai bune și a regulilor celor mai bine formulate. Copiii — ba și oamenii mari — se lasă a fi conduși de exemple, în cele mai multe lucruri. Noi suntem cu toții un fel de cameleoni, cari și schimbă culoarea întotdeauna după lucrurile, cari îi înconjoară; tocmai de aceea

nu trebuie să ne mirăm de copii, că ei înțeleg mai bine ceea ce văd decât ceea ce aud»<sup>1)</sup>).

Aceste două mari mijloace, obiceiul și exemplul, au drept rezultat *formarea bunelor deprinderi*.

Acum intervine partea a doua a problemei, în domeniul educației morale, și anume *chestiunea formării convingerii morale*.

Aceasta îl preocupă mult pe Locke, care în formarea caracterului apreciază valoarea convingerii, alături de deprindere. De aceea în tratatul lui ne recomandă *convorbiri morale*, cărora el le mai zice uneori și *convorbiri raționale*, adică discuția unor chestiuni din domeniul moralei.

Importanța acestei instrucții morale trebuie privită din două puncte de vedere. După o primă interpretare, instrucția morală va servi ca, după ce am format bunele deprinderi ale elevului, într'o epocă, în care el înțelegea greu principiile morale, să-i dea aceste principii, cari se vor aplica apoi *pe baza deprinderilor formate*.

Așa dar, când îi vom forma convingerea morală prin instrucție, prin învățământul moralei, el va avea aparatul voluntar pregătit prin deprinderi, ca să poată aplica principiile, pe cari i le vom da. Aceasta este o primă interpretare a raportului dintre convingerea morală și deprinderi, interpretare, pe care o dăm de altfel și azi în pedagogie. Mai este însă și o altă interpretare, pe care o găsim foarte accentuată la Locke și anume, că putem, în foarte multe cazuri, să pornim dela convingerea morală spre deprinderile morale. Locke crede că am putea, înainte de a decide pe elev să și formeze anumite

<sup>1)</sup> J. Locke. Câteva idei asupra educației. Par. 37, pag. 42, Part. I.

obiceiuri, să-l convingem de utilitatea lor, prin urmare că am putea să apelăm mai întâiu la raftunea lui, pentru a-l convinge de valoarea unor norme, și apoi să-i cerem să le aplice.

Să punem în legătură această a doua interpretare cu filosofia lui Locke. Știm că după Locke, pentru omul înțelept convingerea rațională este suficientă în domeniul moralei, fără a fi nevoie să se utilizeze față de el stimulente egoiste. Acesta, când a priceput virtutea, o și aplică, fără să mai fie nevoie de intervenirea unor stimulente de ordin egoist. Pentru omul de rând însă, virtutea —cum zice Locke—trebuie să fie și o bună afacere, adică față de acesta trebuie să intervină, pe lângă convingerea morală, și stimulentele egoiste. Și atunci, dacă este posibilă o morală superioară, bazată numai pe rațiuni pentru omul înțelept, ea nu este suficientă pentru omul de rând. Această interpretare, aplicată în domeniul educației, nedă legătura concepută de Locke între convingerea morală și formarea deprinderilor. Putem să convingem pe elev de necesitatea unei virtuți morale, dar când este vorba să realizeze principiul, de care l-am convins, atunci el nu are energia necesară și trebuie să intervenim cu stimulente egoiste sub forma de pedepse, recompense etc., pentru ca pe calea aceasta să-l determine să se supună convingerii.

Deci, la Locke găsim ambele interpretări și trecerea dela deprindere la convingere și raportul invers; ba acesta din urmă mai accentuat. El înțelege, în consecință, că instrucția morală este posibilă.

Dăm câteva rânduri ale lui Locke «Poate vă veți mira, că eu vorbesc de *convorbiri raționale* cu copiii; și cu toate acestea eu *țin* că acesta este adevăratul chip, în

care trebuie să comunicăm cu ei. Ei pricep asta tot așa de curând cum pricep și limba; dacă am observat just, lor le place foarte mult să fie tratați ca făpturi inteligente, și încă mai de vreme decât s'ar crede. Și în altă parte: «După a mea părere, nu e nicio virtute, spre care să-i înflăcăram și nicio greșală, dela care trebuie să-i abatem, pe care să nu putem să le-o facem evidentă până la convingere. Inșă aceasta trebuie să se facă, neapărat, printr'astfel de argumente, pe cari ei cu vârsta și cu priceperea lor le pot pătrunde; și tot odată să le expunem argumentele limpede în vorbe foarte puține și foarte simple»<sup>1)</sup>.

Această idee este întărită în pedagogia kantiană. Locke este însă puternic combătut în această privință în secolul al XVIII-lea de Jean Jaques Rousseau, care susține că nu este posibilă instrucția morală decât la o vârstă înaintată, întrucât mintea copilului până la o anumită epocă nu poate să pătrundă noțiuni atât de complexe, cum sunt acelea din domeniul moralei și religiei.

O ultimă chestiune în legătură cu educația morală la Locke. Unde este mai bine să se facă educația: în familie sau în școală? Locke este hotărît adeptul educației în familie, pentru următoarele motive:

a) În primul rând, știm că el poate fi considerat ca un individualist în pedagogie și natural că un individualist va da totdeauna preferință educației în familie, care respectă mai mult individualitatea decât o respectă școala.

b) Un alt argument, de ordin negativ, este impresia

---

<sup>1)</sup> J. Locke. Op. cit. Par. 61, pag. 67, partea II.

rea, pe care o avea Locke despre școala engleză a timpului său.

c) Am văzut că Locke pune toată greutatea pe educația morală și dă foarte puțină atenție celei intelectuale. Dar, educația morală se poate face mai bine în mediul restrâns al familiei.

d) Dintre mijloacele educației, el pune cel mai mare temei pe exemplu, care fără îndoială că e mai bun în familie decât în școală.

Oricât de întemeiate ar fi aceste motive, ele nu sunt însă suficiente pentru a convinge pe deplin de superioritatea educației familiare. I s'au și adus lui Locke două obiecții, care vin în sprijinul educației școlare:

1. Ca să-și desvolte personalitatea, elevul trebuie să intre în contact cu lumea și cu viața, trebuie să vie în conflict cu alte individualități. Numai astfel va putea dobândi încrederea în sine, curaj și înrăzneală—însușiri așa de necesare în viață. Dar, contactul cu semenii nu-l poate avea în familie, ci în școală.

2. Cultura științifică se poate preda mai bine în școală, fiindcă aci se dispune atât de personal didactic suficient și bine pregătit, cât și de un bogat material didactic (aparate, cărți, tablouri, etc.).

Locke a prevăzut aceste obiecții și le-a răspuns anticipat, pornind dela ideia sa, că educația morală trebuie să ne preocupe înainte de orice. Virtutea—care e cultivată în mediul familiar—este mult mai importantă, decât toate cunoștințele și decât toate acele însușiri de întărire a personalității, pe cari le capătă elevul în școală. De altfel, atât cunoștințele cât și cunoașterea oamenilor se poate realiza și în familie, dacă educatorul e bun. Așadar părțile rele ale educației familiare se pot evita, ale celei

școlare însă, foarte greu. Totuși, Locke însuși face la acestea următoarele restricții.

1. Nu oricine poate să țină un educator și chiar cei, cari au această posibilitate, nu găsesc ușor un educator *bun*.

2. Exemplul, pe care-l oferă familia, nu e totdeauna cel mai bun.

Prinurmare, concluzia ar fi că Locke merge prea departe când dă preponderanță educației în familie. Dealtfel vom vedea, când vom trece la educația intelectuală, că el atenuază această preponderanță și se ocupă foarte de aproape de metoda învățământului.

F. **Educația Intelectuală.**—Prima chestiune, pe care trebuie să ne-o punem, când ne ocupăm de educația intelectuală, este aceea de a ști ce urmărim prin instrucție, prin învățământ, sau *care este scopul special al instrucției?*

După cum la educația morală ne-am întrebat care este scopul special al ei, tot așa ne vom întreba și aci, care este scopul special al instrucției?

Putem distinge, în general, trei tendințe cu privire la această problemă.

Un prim scop, pe care ar putea să-l urmărească instrucția ar fi acela, de a ne transmite bunurile culturale ale generațiilor anterioare. Prinurmare, am zice că instrucția are în cazul acesta drept scop, cultura generală. Spre ex. zicem de obicei despre învățământul primar și secundar că au drept scop această cultură generală, adică transmiterea bunurilor culturale ale generațiilor anterioare, generației actuale.

Un al doilea scop, pe care ar putea să-l urmărească instrucția, ar fi să dea cunoștințele necesare, pregătirii pentru viața practică. Este ceea ce înțelegem de obicei



prin cultura profesională. În fine, al treilea scop, pe care ar putea să-l urmărească învățământul, și care se consideră în pedagogia timpului nostru drept cel mai important, este că instrucția ar trebui să servească drept mijloc pentru a pune în funcțiune, adică să exercite și să desvolte funcțiunile sufletești ale elevului, în special, fiind vorba de educația intelectuală, să exercite și să desvolte funcțiunea inteligenței (memoria, imaginația, simțul de observație, judecata logică, etc). Acestea sunt cele trei scopuri posibile, pe cari le poate urmări învățământul.

Care este atitudinea lui Locke față de aceste trei posibilități? La el vom găsi aproape neglijat primul scop, adică cultura generală, foarte accentuat al doilea,—instrucția având drept scop pregătirea la viața practică,—și luat în considerație cu destulă simpatie al treilea,—instrucția având să facă exercitarea, dezvoltarea funcțiilor intelectuale ale elevului, ceea ce în pedagogie numim cultură formală. Locke atacă foarte vehement felul cum se făcea cultura generală în timpul său. Este vorba de cultura generală pe baza studiilor clasice, cari după părerea lui nu servesc la nimic în viață. El cere cu insistență predarea numai a acelor cunoștințe, cari ne pot fi utile în viață: «Fiindcă nu putem spera că educatorul o să aibă destulă vreme și putere ca să învețe de toate, el trebuie să-și dea toate silințele să-l învețe măcar cele ce sunt mai de neapărată trebuință și mai ales cele, cari în lume îi vor fi elevului de cel mai mare și mai variat folos. Dacă am întrebă rajiunea, ea ne-ar sfătui că mai bine ar fi de am întrebuița timpul copiilor cu câștigarea acelor cunoștințe, cari le vor fi de folos când vor fi mari, decât să le umplem capul cu atâtea și cu atâtea năzdrăvănii, la cari de obicei, nu se mai gândesc

toată viața lor. În tot cazul, nu mai au nevoie să se gândească, pentru că tot ce le mai rămâne în cap din năzdrăvăniile acestea, le aduce numai necaz și desavantajii»<sup>1)</sup>).

De fapt, Locke nu este așa de pornit în contra culturii generale ca atare, ci mai mult contra felului cum era concepută cultura generală în timpul său și contra faptului că nu se da elevului de loc pregătire pentru viață. Dacă ținem seama de selecția, pe care o cere el în materia programului, pare că toată critica lui ni s'ar aplica puțin și nouă azi, nu în sensul că trebuie să punem cultura profesională mai presus de cea generală, dar în acela, că e necesar să alegem ceiace poate folosi elevului dintr'un punct oarecare de vedere,— fie pentru a desvolta inteligența, fie pentru a da o îndrumare în direcția vieții practice, fie pentru a transmite un bun cultural absolut necesar,—și să eliminăm toate elementele, cari nu servesc absolut la nimic. De sigur că, dacă am examina programul învățământului secundar de azi la diferite obiecte, am întâlni o sumă de asemenea «năzdrăvănii», cari nu servesc pentru niciunul din cele trei scopuri urmărite de învățământ.

Trecem la al treilea punct: *cultura formală*.

În ceea ce privește cultura formală, adică utilizarea instrucției pentru dezvoltarea funcțiunilor intelectuale ale elevului, Locke spune în mod precis că nu este suficient ca elevul să primească în mod receptiv ceea ce-i transmite profesorul, nu este suficient ca el să creadă ceea ce i se spune, ci trebuie să se convingă prin propria lui rațiune de adevărul cunoștințelor, cu cari vrea să-și îmbogă-

<sup>1)</sup> Locke, op. cit. par 64, pag. 92 Part. 1.).

țească intelectul. După cum — zice Locke — nu putem să vedem cu ochii altuia, tot așa nu putem să ne convingem cu mintea altuia.

Prin urmare, trebuie să punem în activitate judecata elevului pentru ca acesta, prin propria lui rațiune, să se convingă de adevăr.

«Deci, după cât ajung puterile de pricepere ale elevului, să ne străduim a-i încuraja dorința de a ști pe cât este cu putință, prin răspunsuri la întrebările lui și prin cultivarea judecății, (aci vorbește Locke chiar de cultivarea judecății), dacă judecățile lui sunt sprijinite, fără să aibă pentru el uneori și lauda cuvenită; dacă însă ele trec pe lângă țintă, nu trebuie să râdem de el, ci, liniștiți, trebuie să-l abatem către drumul cel adevărat. Iar dacă cumva dovedește adevărat zel de a judeca asupra lucrurilor ce le vede, să porți mare grijă ca nu cumva oarecum să innăbuși această pornire bună a sa».

Prin urmare, este vorba încontinuu de dezvoltarea judecății prin provocarea elevului de a aprecia el însuși și realitatea și raporturile dintre elementele realității.

Aci găsim, pe lângă principiul culturii formale, și gemenele metodei, de care se vorbește astăzi atât de mult, metoda activă.

**G. Metoda de învățământ.** — Trecem la metoda de învățământ din sistemul pedagogic al lui Locke.

Vom menționa mai întâiu principiile didactice, cari privesc învățământul în general și pe urmă vom face câteva observări, asupra diferitelor obiecte de învățământ, pe cari le scoate Locke mai mult în evidență. Mărturisesc că este destul de greu, ca din tratatul lui Locke: «Câteva idei aspra educației», să extragi principiile fundamentale, de oarece el ne dă o sumă de îndrumări metodice,

cari nu sunt în legătură unele cu altele, nu sunt sistematizate. Credem că am reușit totuși să scoatem câteva principii, cari stau la baza tuturor indicațiilor metodice din tratatul lui Locke.

1. *Principiul interesului* în învățământ. Interesul este considerat ca o stare sufletească, prin care realizăm condiția fundamentală pentru asimilarea cunoștințelor, mai ales datorită faptului că el, intensificând atenția, provoacă o atitudine activă a conștiinței elevului.

Acest principiu îl pune Locke în legătură cu două înclinații naturale ale copilului :

a) *Curiozitatea naturală*, pe care Locke o consideră drept «instrumentul cel mai prețios, cu care natura ne-a înarmat spre a înlătură neștiința».

b) *Tendința către activitate*, manifestată în dorința copilului de a fi mereu ocupat, fapt, pe care l-a confirmat și pedagogia timpului nostru. Două cauze are această tendință către activitate. Una constă în faptul că copilul dispune de un quantum mare de energie, care trebuie cheltuită. Altă cauză constă în faptul că copilul vine pe lume cu o sumă de funcțiuni, în stare potențială, care trebuie să evolueze spre actualitate. De aci tendința de a se exercita în diferite direcții, tendință cu care stă în legătură și valoarea jocului. Căci jocul după interpretarea cea mai întemeiată științificește, este pentru copil un mijloc de a-și exercita și fortifica germenii naturali, cu cari s'a născut.

2. În strânsă legătură cu interesul pune Locke *principiul intuiției*.

În adevăr, pentru a stimula interesul elevului, nu e recomandabil să procedăm pe cale abstractă, ci trebuie să plecăm dela contactul direct cu realitatea.

Prin urmare, trebuie să bazăm instrucția pe intuiție. Vedem că Locke, care insistase asupra intuiției în domeniul educației morale, unde am văzut că pune în evidență valoarea educativă a exemplului, o accentuează și în domeniul educației intelectuale. O notă caracteristică a felului cum interpretează Locke principiul intuiției în educația intelectuală este faptul că el, referindu-se la cele două căi, de care dispunem în intuiție, — prezentarea obiectului natural sau prezentarea unei copii, adică a unei ilustrații, — preferă uneori să înceapă cu ilustrația obiectului. Un exemplu foarte caracteristic în privința aceasta: preferă la geografie și astronomie să începem cu considerația globului pământesc și cîntăresc apoi să trecem la cercetarea pe teren a diferitelor elemente geografice și la observarea pe bolta cerească a constelațiilor.

3. Al treilea principiu fundamental, specific lui Locke, credem că nu poate fi încetățenit definitiv în pedagogia modernă; anume, Locke ne cere să facem pe elev a înțelege *utilitatea* cunoștințelor, pe care i le transmitem. Este prin urmare spiritul utilitarist, care domină aci. Ei bine, fără să susținem că acest principiu, de a face pe elev să înțeleagă utilitatea cunoștințelor, trebuie să fie cu totul exclus, nu putem admite însă că el poate fi aplicat pretutindeni. Spre ex., putem face pe elev să înțeleagă utilitatea igienei, a fizicii, a chimiei, chiar înainte de a intra în tratarea acestor materii. Dar îl putem face să priceapă dela început, nu așa zice utilitatea practică, dar valoarea educativă a literaturii, a artelor, a muzicii ?

Știm ce impresie puternică putem produce în sufletul unui elev printr'o bucată literară bine aleasă sau printr'o

bucată muzicală. Cu toate acestea, este indicat și este posibil să facem pe elev să priceapă, care este utilitatea poeziei, a dramei sau a nuvelei, pe care va citi-o, sau a bucății de muzică, pe care o va asculta? Imi aduc aminte din propria mea experiență, cât de profund am fost mișcat de dramele lui Ibsen, sau ascultând simfonia eroică și simfonia IX-a a lui Bethoven. Ei bine, asemenea momente lasă urme puternice în sufletul nostru. Cred că efectul educativ al culturii literare și artistice este de o valoare superioară efectului educativ al științelor pozitive. Acestea au valoare mai mare în direcția pregătirii pentru viață. Dar putem noi să facem pe elev să înțeleagă dela început utilitatea lecturilor literare, utilitatea contemplărilor artistice sau a muzicii? Fără îndoială că nu. Acest principiu al utilității nu poate avea decât o aplicare limitată.

H. **Obiectele de învățământ.**—Trecem acum la unele considerații referitoare la obiectele de învățământ.

1. *Desenul.* Este foarte interesant felul cum Locke interpretează în programul de învățământ *desenul*. Locke consideră desenul, nu ca o dexteritate de mică însemnătate, ci ca un mijloc important de exprimare a ideilor:

«Desenul de multe ori ne ajută să arătăm prin câteva linii bine combinate ceea ce n'ar fi în stare să ne arate intuiția sau să ne facă să înțelegem clar, nici o coală întregă de hârtie scrisă. Câte clădiri nu poate vedea omul, câte mașinării și câte feluri de îmbrăcăminte nu poate observa călătorul, pe care și le poate ușor reprezenta și ceice nu le-au văzut în natură, când sunt îndemânatec desenate; pe când, dacă le descriem numai cu vorbe, ușor se poate întâmpla să nu ne putem face nicio reprezentare a lor, chiar dacă ar fi descrise în cea

mai amănunțită exactitate, în cazul cel mai bun, ni le reprezentăm defectuos»<sup>1)</sup>).

Prin urmare, desenul este un mijloc universal de exprimare a ideilor. Această interpretare a lui Locke a dus în pedagogia timpului nostru la concepția că desenul nu trebuie să se considere ca o dexteritate, ci ca un principiu de învățământ. Desenul e utilizat la cele mai multe obiecte de învățământ. Așa de ex., în domeniul observației concrete, la intuiție, ne servim de desen pentru a-l face pe elev să fie mai conștiincios în observările, pe cari, le face, deoarece știind că trebuie să deseneze ceea ce observă, este mai atent; pe de altă parte, profesorii, pot mai ușor controla, prin mijlocul desenurilor, observările făcute de elev, atât cantitativ adică cu privire la numărul elementelor observate, cât și calitativ, cu privire la precizia, cu care a făcut observarea. Astfel, poți pe un elev să faci observări la microscop și imediat după aceea îl determini să deseneze ceea ce a observat, spre a te convinge dacă observarea este corectă.

2. *Religia*. Un alt obiect de învățământ, căruia îi dă Locke o interpretare interesantă, este *religia*, în sensul că cetirea bibliei ar trebui să stea la baza învățământului religios. Chestiunea este încă de actualitate, dacă, și în ce măsură, lectura bibliei poate să reprezinte baza învățământului religiei. Locke observă cu drept cuvânt că în biblie sunt o sumă de elemente, cari nu pot fi înțelese de spiritul elevului. Ei bine, el ajunge la concluzia importantă și pentru noi astăzi că ar fi nemerit să se aleagă din biblie numai partea accesibilă și salutară spiritului elevului și

<sup>1)</sup> J. Locke. Op. cit. Par. 163, pag. 38, partea II.

să se înlăture tot ce nu poate fi înțeles sau ceea ce ar putea să-i fie daunător, adică ceea ce ar putea avea o influență rea asupra spiritului său.

3. *Studiul limbilor străine.* Privitor la scopul acestui studiu, Locke rămâne utilitarist. El spune: studiul limbilor străine e necesar pentru că acestea ne folosesc în viața practică, ele ne dau posibilitatea de a ne înțelege cu străinii, cu cari avem legături, ne servesc prin urmare în afacerile noastre de ordin practic. Astfel fiind, mai presus de studiul *literaturilor* străine, prețuiește Locke *studiul limbii vorbite*. Cu această ocazie el are o ieșire energetică în contra limbilor clasice.

„Poate să fie ceva mai ridicol—spune Locke—decât să vezi cum un tată își cheltuește și banii proprii și timpul fiului său, ca să-l ocupe cu învățarea limbii latine, pe când el tot în aceeași vreme îl cerște pentru o carieră practică, în care tânărul nu va avea nevoie de latinească și va uita negreșit, și puținele reguli, pe cari le-a adus din școală, o limbă, pe care el — mă prind, zece contra unu—o va urgisi din cauza răului tratament, la care a fost supus pentru ea”.<sup>1)</sup>

Evident că interpretarea lui Locke nu mai corespunde pedagogiei moderne, care apreciază *valoarea educativă* a literaturilor moderne și a clasicismului. În ceea ce privește însă *metoda* de studiu a limbilor moderne, Locke aduce o contribuție foarte prețioasă, care putem zice că nu și-a dat roadele practice, decât în zilele noastre. El este de părere că limbile moderne trebuiesc studiate prin analogie cu studiul limbii materne. La limba maternă, copilul nu începe cu gramatica sau cu reguli de altă

1) Locke. Op. cit. par 164, pg. 43 lart II



natură, ci începe prin a imita vorbirea, pe care o aude și o vede—în ceea ce privește mișcarea organului vocal—la cei din jurul său. Atunci de ce nu am face la fel cu limbile străine? Ei bine, Locke ne indică aci o metodă asemănătoare cu cea modernă. În didactica timpului nostru se face mult caz de *metoda directă*, conform căreia limbile moderne trebuie să se studieze dela început prin conversație în limba străină, și anume, punând termenii din limba străină în directă legătură cu obiectele, pe cari le reprezintă acești termeni, așa cum se procedează la limba maternă. Așa, spre ex. la învățarea limbii franceze sau germane se arată elevului masa și i se spune «la table» sau «Der Tisch»; i se arată scaunul și i se spune «la chaise» etc. adică așa cum facem în limba maternă, când elevul văzând obiectul, aude numindu-se acest obiect.

Vedem că acest procedeu, pe care îl preconizează Locke în sec. al XVII-lea, nu începe să fie pus în practică decât în zile noastre.

Cu privire la *lecturi și compoziții* — în legătură cu studiul limbilor — Locke ne atrage atenția că nu trebuie să ținem seama numai de forma estetică și gramaticală, ci să avem în vedere și *paralelismul dintre formă și fond* — ideile, pe care o vom găsi și la Comenius.

Locke e contra compozițiilor latinești din două motive:

a) Temele, ce se dau nu sunt potrivite experienței elevului. Așa e de pildă următorul subiect: «omnia vincit amor», sau acesta: «non licet in bello bis peccare». Aceasta e întocmai ca și cum ai pune pe un orb să vorbească despre pictură și pe un surd despre muzică.

b) Și chiar de am alege teme mai potrivite miinții lor,

dece să nu lăsăm pe elevi să le trateze în limba maternă, în care se pot exprima cu ușurință ?

De asemenea se ridică Locke contra *exercițiilor de versificație*, pentru cari face următoarele obiecții: sau copilul n'are talent și atunci îl chinuim degeaba; sau are talent și în acest caz, dacă-l încurajăm, e și mai rău, căci se va deprinde să frecventeze societatea boemilor, care va avea asupra lui o influență dezastruoasă.

4. *Matemat ca*. Trecând la obiectele de *știință pozitivă*, avem de făcut o observație în strânsă legătură cu ceea ce am constatat în domeniul teoriei cunoașterii. Ne aducem aminte că Locke acordă o deosebită importanță științelor demonstrative și pune pe planul al doilea științele perceptive. Știm că în domeniul științelor demonstrative intră matematica și că în acela al științelor perceptive intră ceea ce noi denumim astăzi științele fizico-naturale. Am văzut apoi motivele, de ordin filosofic, cari determină pe Locke să ia această atitudine. Iată acum câteva cuvinte, cari ne arată cât de multă importanță acordă el în învățământ matematicii.

«Aritmetica este cel mai ușor fel de activitate abstractă a minții și de aceea și este ea cea dintâiu, pe care de obicei o cuprinde spiritul, cu care se împrietenește mai iute, iar ea este de un folos așa de general pe toate terenurile vieții practice, încât fără de ea mai că nu se poate face nimic. Este lucru peste orice discuție: nimeni nu poate să aibă în matematică prea multe ori prea temeinice cunoștințe» <sup>1)</sup>.

5. *Științele pozitive*. În ceea ce privește științele pozitive propriu zise, Locke ne vorbește de o *filosofie naturală*,

<sup>1)</sup> J. Locke. Op. cit. par 180. pag. 72, Partea II.

56882

care are drept obiect cercetarea cauzelor activității universale și a substanței, care stă la baza fenomenelor. Aceasta este de fapt ceea ce știm noi că cercetează filosofia în problemele fundamentale, problema ontologică și cosmologică. Aci face Locke observația că în aceste cercetări asupra substanței și activității universale, trebuie să distingem pe de o parte spiritul, pe de altă parte materia. Vom avea atunci o filosofie naturală, care se ocupă de studiul spiritului, alta care se ocupă de studiul corpurilor. Pe prima o numește Locke *metafizică*, pe cea de-a doua, cu un termen generic o numește *fizică* și în aceasta din urmă intră tot ceea ce considerăm noi ca științe fizico-naturale. Și când se ocupă de această a doua parte a filosofiei naturale, adică de fizică, de tot ceea ce constituie științele pozitive, Locke reamintește că toate datele științelor pozitive le primim pe calea percepției externe și că percepția externă e înșelătoare. Ne amintim din teoria cunoașterii la Locke, cum noțiunea de substanță este o noțiune făurită de rațiunea noastră, căreia nu știm ce-i corespunde în realitate, în lumea din afară. Inșă, noțiunea de substanță și noțiunea de cauzalitate, sunt noțiuni fundamentale în domeniul științelor pozitive. Dacă pe acestea nu le putem afla cu siguranță și precizie, evident că tot restul este șovăelnic. Vedem dar, cum Locke, consequent concepției lui din teoria cunoașterii, unde dă preponderanță științelor demonstrative, asupra științelor percepitive, va da preponderanță în programul lui de învățământ studiilor matematicii și studiilor filosofice asupra studiilor din domeniul științelor pozitive.

6. *Istoria*. Mai avem de adăugat câteva cuvinte asupra

interpretării foarte interesante, pe care o dă Locke studiului *istoriei*.

El se plânge de faptul că în domeniul istoriei, în loc să se studieze morăvurile, instituțiile, fazele de evoluție ale unui popor în civilizația și cultura lui, se stăruie mai mult asupra studiului războaielor și prin aceasta, nu numai că nu se dă elevului adevăratele cunoștințe istorice, necesare pentru cultura lui, dar i se dă o îndrumare morală periculoasă.

„Istoria universală — zice Locke — nu ne povestește aproape nimic altceva decât războaie și ucideri; iar gloria și onoarea ce li se atribue cuceritorilor — cari de multe ori nu sunt altceva decât călăii, cei mai mari ai omenirii — aduc și mai multă rătăcire tineretului, pentru că el, prin consecință, ține măcelărirea oamenilor drept chemarea cea mai glorioasă și virtutea cea mai onorabilă a omenirii. Astfel, pas cu pas se sădește în noi o cruzime nenaturală și ceace e în adevăr scârba omenirii, nouă ne devine prin deprindere un lucru familiar și recomandabil, fiindcă ni se arată a fi onoare“.<sup>1)</sup> Vedem cu câtă vehemență se ridică Locke în contra tratării istoriei numai ca o povestire de fapte și în special a faptelor de războiu. El ar prefera în învățământul istoriei o istorie a civilizației și a culturii omenești în locul istoriei faptelor politice și războaielor.

V. Critica doctrinei pedagogice a lui Locke. — Aprecierea critică vom face-o, atât din punct de vedere al importanței acestui sistem pentru timpul, în care s'a produs, cât și din punct de vedere al valorii de actualitate a pedagogiei lui Locke, adică din punct de vedere al valorii ei

1) J. Locke. Op. cit. par 86, pg. 130.

pentru timpurile noastre. Numai în chipul acesta putem face o apreciere obiectivă. Punctele caracteristice mai importante, din sistemul pedagogic al lui Locke, credem că sunt următoarele:

1. Față de intelectualismul exagerat al pedagogiei umaniste—care predomină încă pe vremea aceea—Locke are meritul de a fi dat o *importanță considerabilă educației morale*, pe care o socotește drept scop esențial al educației în genere, punând-o mai presus de educația intelectuală. Păcat însă că nu s'a servit de instrucție ca mijloc în educația morală. E drept că el atinge în treacăt această chestiune, atunci când arată importanța bibliei din punct de vedere moral, și când recomandă convorbiri morale cu elevii. Trebuia însă făcut cu curaj pasul mai departe, nu numai pentru a pune câteva obiecte de învățământ în serviciul educației morale, ci de a se ajunge la principiul, la care s'a ajuns mai târziu și care s'a adoptat și astăzi sub influența celui mai de seamă reprezentant al educației morale din timpul nostru sub influența lui Foerster, anume *la principiul moralizării învățământului*, în sensul că aproape toate obiectele de învățământ trebuie să-și dea contribuția lor pentru cultura morală a individului. Astăzi sunt foarte rare obiectele de învățământ, cari să nu contribuie cu ceva la educația morală. Prin urmare, punerea întregului învățământ în serviciul educației morale.

La această noțiune desăvârșită de *instrucție educativă*, deci de instrucție pusă cu totul în serviciul educației, vom ajunge în pedagogia modernă în secolul al XIX lea, datorită școlii herbartiene, care este puternic influențată de filosofia lui Kant.

2. O a doua notă caracteristică în pedagogia lui Locke

este, după cum am putut observa din expunerea pedagogiei lui, *utilitarismul*, care se manifestă puternic atât în domeniul educației intelectuale, cât și în acela al educației morale, și care este o repercusiune a concepției sale filosofice asupra pedagogiei.

În ceea ce privește educația intelectuală, când am stabilit scopul instrucției, am văzut că Locke cere învățământului să pregătească pe elevi pentru viața practică și nesocotește în oarecare măsură cultura generală.

Natural, nu ne ridicăm contra faptului că Locke cere să se acorde importanță cunoștințelor necesare în viața practică, sau acelor, cari ne orientează în mediul social; ceea ce îi imputăm însă este că, alături de cunoștințele *utile* imediate, nu se gândește și la acelea, cari au o *valoare* educativă, fără să aibă utilitate practică pentru viață, cum ar fi de ex. literatura și arta.

În ceea ce privește principiile de didactică generală, ne amintim că unul dintre aceste principii ne cere să convingem pe elev de utilitatea cunoștințelor, care i se transmit. El nu se mulțumește prin urmare ca *noi*, educatorii când ne alcătuim programele de învățământ, să ținem seamă și de principiul utilității, dar cere ceva mai mult, să convingem și pe elevii noștri că acele cunoștințe, pe care îi obligăm să le asimileze, sunt utile.

Sunt cunoștințe, cari nu apar elevilor utile, atunci când le transmitem, dar cari au valoare educativă considerabilă, ce nu se poate constata însă decât mult mai târziu, adică după ce s'a produs efectul instrucției.

În fine, dacă trecem în domeniul *didacticei speciale*, a diferitelor materii de învățământ, găsim și aci accentuat punctul de vedere utilitarist. Astfel Locke este în contra studiului limbilor clasice, ca unele ce nu sunt de

utilitate practică, dar privitor la limbile moderne, acestea nu trebuiesc studiate din punct de vedere literar, artistic, al culturii, ci în scopul practic de a poseda aceste limbi în scriere și vorbire. Prin urmare, el consideră limbile moderne, nu atât ca instrumente de cultură, ca mijloc de propagare și aprofundare a culturii, ci mai mult ca un mijloc de a facilita raporturile dintre oameni, și de a soluționa diferitele afaceri, ce le avem în viață.

De sigur că din punct de vedere al valorii de actualitate a pedagogiei lui Locke, trebuie să condamnăm acest utilitarism accentuat. Din punctul de vedere însă al rolului, pe care era chemată să-l joace pedagogia lui, în timpul când s'a produs, în veacul XVII-lea, în Anglia, nu putem decât să aprobăm tendința aceasta utilitaristă, deoarece în școala timpului său domnea un pedantism și un formalism exagerat, provocat de o cultură umanistă, rău înțeleasă, adică de o cultură umanistă, care reducea studiul clasicismului mai mult la gramatică, la stilistică, la formă, prin urmare o cultură, care nu pătrundea cu alte cuvinte spiritul adânc al culturii clasice.

Ca o reacțiune puternică față de acest pedantism și formalism al școlii timpului, era necesar un curent pedagogic, care să scoată în evidență tocmai importanța cunoștințelor practice în programul de învățământ, restabilind astfel legătura, ce trebuie să existe întotdeauna între școală și viață, după ce un umanism rău înțeles distrusese *această* legătură. Prin urmare, din punct de vedere al timpului, în care se produce această tendință utilitaristă, ea nu poate fi decât aprobată.

O manifestare analoagă s'a produs mai târziu în secolul XIX-lea, când clasicismul, tinzând din nou să stăpânească învățământul, s'a simțit necesitatea unui contra

curent realist, ca reacțiune, și când unul din cei mai de seamă filosofi, Spencer, a luat atitudine contra clasicismului și pentru realism.

Din punct de vedere al actualității, vom reprobă tendința lui Spencer; din punct de vedere însă al momentului, când se produce și considerată ca o reacțiune, o vom aprobă ca și pe aceea a lui Locke.

În ceea ce privește *educația morală*, coloritul utilitarist putem zice că e mai puțin pronunțat decât în educația intelectuală, întrucât însăși morala lui Locke nu reprezintă un sistem de utilitarism plat, vulgar ci un sistem de tranziție de la utilitarismul egoist, spre morala absolută, superioară, care va apare mai târziu. Deasemeni, în sistemul lui de educație morală, apelează continuu la sentimentul onoarei în sufletul elevului, la aprobarea și desăprobarea morală, prinurmăre la mijloace educative, cari deși cuprind în sine și elemente egoiste, totuși au un caracter superior. Și apoi ne putem întreba: întrucât o morală pură, absolută, poate să înlocuiască din punctul de vedere pedagogic al eficacității asupra școlărilor, o morală, în care sunt amestecate și elemente egoiste, cum este morala lui Locke?

c) A treia notă caracteristică în pedagogia lui Locke este importanța deosebită, pe care o acordă el *principiului intuiției*.

Nu ne surprinde faptul că găsim accentuat acest principiu, când avem de aface cu un filosof empirist ca Locke. Ne surprinde, din contră, faptul că la un filosof empirist ca Locke, elementul acesta al intuiției în domeniul metodei învățământului, nu a fost accentuat și mai pronunțat decât este în sistemul lui.

Interesant devine faptul că la Locke este mai accen-



tuată intuiția internă și intuiția morală decât intuiția naturii, pe calea percepției externe.

Dacă însă ne referim la sistemul său filosofic, lămurirea o avem foarte ușor. Locke consideră datele intuiției interne ca absolut sigure. În schimb, deși empirist, însă profund influențat de curentul raționalist, în special de filosofia cartesiană, nu acordă încredere suficientă percepției externe.

Știm că în teoria cunoașterii, Locke găsește o mulțime de idei simple, cari nu au o valoare obiectivă și, în consecință, și ideile complexe, pe cari rațiunea noastră le construște din aceste idei simple, sunt de multe ori fără valoare obiectivă; nu ne înfățișează prin urmare realitatea așa cum este. Ne amintim de asemenea, tot din teoria cunoașterii, cum Locke ajunge la concluzia că știința cea mai sigură este cea intuitivă, aceea, care se bazează pe contactul direct cu conștiința noastră, prin introspecție. După aceea, urmează științele demonstrative în primul rând matematica; iar cea mai puțin sigură este cea perceptivă, în cadrul căreia el pune științele fizico-naturale. Și atunci înțelegem de ce în didactica generală, principiul intuiției este puternic afirmat, iar în cea specială, nu acordă destulă atenție tocmai acelor științe, cari prin natura lor, se bazează mai mult pe intuiție.

d). A patra notă caracteristică, în pedagogia lui Locke, notă, care scoate în evidență și mai mult valoarea acelei pedagogii pentru timpul, în care s'a produs, este tratamentul uman al copilului. În timpul lui Locke, școala se servea de mijloace brutale, atât în domeniul instrucției, uzând de constrângere pentru a determina pe elevi să și facă datoria, cât și în domeniul educației morale, în care, după cum am arătat, când am caracterizat spiritul școlii

engleze, pedeapsa corporală erà mijlocul cel mai răspândit. Locke este acela, care reacționează, cerând un tratament uman al copilului.

În educația intelectuală, am văzut că Locke insistă ca toate cunoștințele, cari se dau elevului, să fie susținute de *interes*; prin urmare, să nu se impună nimic, pentru care spiritul elevului nu are înclinare. Interesul implică în sine plăcerea, astfel încât în locul constrângerii, cere o metodă, care facilitează asimilarea cunoștințelor. Iar în educația morală, în locul mijlocului brutal al pedepsei fizice, în contra căreia am văzut că Locke aduce o sumă de argumente, introduce preponderanța pedepsei morale, care are ca bază psihologică în spiritul elevului, sentimentul onoarei.

e) O a cincea notă, pe care ținem să o menționăm, deși nu este în legătură cu expunerea, pe care am făcut-o până acum, *este importanța acordată educației fizice.*

În tratatul lui Locke, «Câteva idei asupra educației», chiar la început găsim o serie de paragrafe, cari tratează despre educația fizică. Fără îndoială, că ceace ne recomandă Locke pentru educația fizică, nu mai are astăzi aproape nicio valoare de actualitate. Fiziologia, medicina, igiena au făcut progrese considerabile, încât atunci, când este vorba de educația fizică, nu la Locke ne vom adresa pentru îndrumări. Faptul în sine însă, că Locke a avut curajul să insiste atât de mult asupra educației fizice, într'o epocă, în care aceasta era cu desăvârșire nesocotită, e demn de relevat. S'ar părea că prin aceasta Locke nu aduce un principiu nou în pedagogie. Într'adevăr, și Romanii aveau ca deviză: „mens sana in corpore sano”. Da, dar nu trebuie să uităm, că dela cultura antică până la cea modernă trecuse o mie de ani de cultură

medievală, timp în care stăpânise concepția disprețului față de trup și în care nu putuse fi deci vorba de educație fizică, astfel că intervenția lui Locke are o deosebită importanță.

t) În fine un ultim punct — aceasta însă vine în defavoarea lui Locke — e constatarea, pe care o facem, că *în pedagogia lui, se ocupă numai de clasa nobililor și numai de educația individuală, în familie, neglijând două chestiuni importante: educația maselor populare și educația școlară. Însă noi știm că nu e acelaș lucru să faci educația unui individ și să găsești cea mai bună metodă pentru educația masei. Dar tocmai această lipsă din pedagogia lui Locke o găsim împlinită la pedagogul, de care ne vom ocupa mai departe, la Comenius.*

---

*FILOSOFIA ȘI PEDAGOGIA*

*LUI I. A. COMENIUS*

## Filosofia și pedagogia lui I. A. Comenius

---

I. Personalitatea, opera și fundamentul filosofic al pedagogiei lui Comenius. — II. Pedagogia lui Comenius : A) *Scopul educației* ; B) *Problema educabilității* ; C) *Factorii educației* ; D) *Educația intelectuală* : a) *Legătura dintre fond și formă* ; b) *Principiul gradăției în învățământ* ; c) *Metoda de predare* ; E) *Educația morală* ; F) *Educația religioasă* ; G) *Organizarea învățământului*.—III. Critica doctrinei pedagogice a lui Comenius.

### I. Personalitatea, opera și fundamentul filosofic al pedagogiei lui Comenius

Comenius are în vedere educația poporului și metodele de educație colectivă în școală.

În strânsă legătură cu această tendință, este caracterul social al pedagogiei sale.

Cu el putem zice că pentru prima oară în pedagogia modernă, întâlnim un sistem de pedagogie socială, în sensul că educația este pusă în serviciul societății și considerată ca cel mai sigur mijloc pentru regenerarea și progresul ei.

Spre deosebire de Locke, la Comenius vom găsi ideile

asupra educației expuse într'un *sistem pedagogic*, bine încheiat.

Caracteristic este deasemenea faptul că Comenius este în primul rând *pedagog*, teoretician și practician, și numai în al doilea rând se ocupă cu alte probleme.

Dintre factorii culturali, cari au determinat pedagogia modernă, și de care ne-am ocupat în primul nostru capitol, cei cari au influențat mai mult pedagogia lui Comenius sunt următorii trei.

1. Elementul creștinesc. Concepția pedagogică a lui Comenius este considerabil influențată de religia creștină, cu atât mai mult cu cât el a fost și teolog.

2. Științele pozitive, cărora Comenius le acordă o importanță deosebită în sistemul său pedagogic.

3. Elementul de cultură națională, care la Comenius apare sub forma unei accentuări puternice a limbii materne în învățământ. Știm că școlile timpului, în care a trăit Comenius <sup>1)</sup>, aveau ca limbă esențială de predare limba latină. El are curajul — și era foarte mare pentru acea vreme — să afirme că limba maternă trebuie să fie ca limbă fundamentală în școala elementară.

Comenius este un pedagog ceh, născut în Moravia unde își face primele studii. Din cauza neglijenței tutorilor săi, Comenius și-a început studiile abia la vârsta de 16 ani. E important acest fapt, deoarece la o vârstă așa de înaintată, el avea spiritul destul de dezvoltat pentru a putea observa neajunsurile școlii timpului său. Știm din experiența noastră proprie că ne dăm mai bine seama de calitățile și defectele învățământului secundar, pe când din clasele primare avem amintiri foarte reduse.

<sup>1)</sup> Comenius a trăit între anii 1592 - 1671.

La 1611, s'a dus la universitatea din Herborn, în Nassau, unde a avut profesor pe Alstedt, care i-a deschis gustul pentru filosofie și pedagogie. Tot el se pare că i-a sugerat și ideia unei «pansofii», care să cuprindă întreaga știință omenească. E o idee analoagă concepției, pe care o aveau Grecii despre filosofie, ca știință generală.

Comenius își continuă și își termină studiile la Heidelberg și Amsterdam.

El făcea parte dintr'o comunitate religioasă așa zisă a «fraților Moravi», care avea o dogmă destul de deosebită de dogmele consacrate oficial și în special de catolicism. Inșă în regiunea unde trăia Comenius, catolicismul era stăpânitor pe vremea aceea și la un moment dat, a apărut chiar un edict imperial, care expulza pe toți, cei ce nu-și făceau mărturisirea de credință în spiritul dogmei catolice. Comenius, care nu înțelegea să-și lepede credința — o credință cam în genul doctrinei lui Huss — a părăsit patria lui și s'a stabilit în orașul Lissa din Polonia, și a început imediat activitatea pedagogică, practică și teoretică.

Deoarece pe lângă slujba de preot, a primit și conducerea unui gimnaziu, el avea prilejul să facă experiențe cu privire la educație. Tot aci a început el cele două mari opere ale sale: *Didactica Magna* și *Janua linguarum resserata* (Ușa deschisă a studiului limbilor).

*Didactica Magna*<sup>1)</sup>, care cuprinde în sine toate principiile pedagogice, am putea zice că reprezintă întreg sistemul pedagogic al lui Comenius.

În «*Janua linguarum resserata*», ne dă el cele mai bune metode pentru studiul limbilor străine, în special pentru studiul limbii latine. Această lucrare a fost tradusă în

1) Tradusă în românește de P. Gârboviceanu, Edif. C. Școalelor.

douăsprezece limbi europene și în câteva asiatice. Aci găsim pentru prima oară o legătură strânsă între studiul formelor și studiul realității (între studiul cuvintelor și studiul lucrurilor). Ca să ne arate cum s'ar putea face acest lucru, Comenius ne dă opt mii de cuvinte în o mie de propoziții scurte, care tratează despre: creația lumii, minerale, plante, animale, corpul și spiritul omului, diversele ramuri de activitate omenească, oraș, biserică, războiu, pace, școală, știință, virtute, etc., și cari propoziții servesc la studiul formal al limbii. Cu privire la legătura dintre formă și fond, Comenius zice:

«Vorbele fără lucruri sunt coji fără sâmburi, teacă fără sabie, umbră fără corp, corp fără suflet».

Ca o introducere la această «Janua», Comenius alcătuieste pentru începători «Januae linguarum vestibulum».

Succesul enorm, pe care l-a avut «Janua linguarum» l-a făcut pe Comenius să se gândească dacă n'ar fi bine să alcătuiască și o «Janua rerum. «...dacă n'ar găsi aceeași aprobare încercarea de a cultiva în mod armonic terenul științei reale și al înțelepciunii». Astfel i s'a născut dorința de a scrie o Janua a lucrurilor, sau o poartă a înțelepciunii în serviciul tinerimii, pentruca, după ce ajutorul «ușei limbilor» copilul va fi învățat să distingă exteriorul lucrurilor, să se obișnuiască apoi a pătrunde interiorul lor, a cunoaște ființa fiecărui lucru. «Dacă acest studiu s'ar referi la tot ce trebuie să știm, să facem, să credem și să sperăm, atunci nădăjduesc că s'ar putea stabili cu succes o mică enciclopedie sau o pansofie în mic.»

Comenius se plângea că știința timpului nu putea da o asemenea pansofie. Iar enciclopediile, cari se mai prodususeră până atunci, nu erau, după părerea lui, decât



o îngrămădire de cunoștințe fără nicio ordine: sunt «ca o grămadă de lemne, nu ca un pom», zice Comenius. Deci, el vrea un tot organic, constituit din toată știința omenească, nu o îngrămădire lipsită de unitate. Cum va proceda Comenius pentru a alcătui pansofia? El ne dă următoarele indicații:

1) Vom utiliza pe toți oamenii de știință—filosofi, medici, juriști, istorici, etnografi, inventatori—pentru a alcătui această știință generală.

«În carte—zice el—nu vor fi trecute diversele păreri ale învățaților, cari urmăresc o anumită tendință, ci vor fi admiși și ascultați toți cei cari au scris asupra evlaviei, moralității, științelor și artelor (fără a ține seama dacă e creștin sau mahomedan, ebreu sau păgân, sau cărei secte a aparținut — pitagoreilor, academicienilor, peripateticilor, stoicilor, dacă e grec sau roman, vechi sau nou, doctor sau rabin; vom lua în considerație orice biserică, sinod sau adunare bisericească)».

2) Materialul enciclopedic, pentru a fi valabil, trebuie confruntat cu realitatea, pe baza metodei inductive. Trebuie să constatăm prinurmăre dacă ceea ce au stabilit acei scriitori asupra naturii, corespunde realității.

3) E interesant *principiul filosofic*, care stă la baza pansofiei și care are o mare influență asupra pedagogiei lui Comenius.

a) Arta și știința — ne spune baconianul Comenius — își găsește elementele (ideile) în natură.

b) Natura — zice filosoful creștin Comenius — le dobândește dela Dumnezeu și le obiectivează.

c) Dumnezeu le are în sine însu-și. Deci, ideile se găsesc în original la Dumnezeu, obiectivate în natură, în copie în știință.

Aceste idei, formând în spiritul divinității un tot armonic, înseamnă că și *natura*, care realizează aceste idei, formează un tot armonic și prin urmare și *știința* trebuie să formeze un tot unitar. Constatăm așa dar, un armonism metafizic, căruia trebuie să-i corespundă un armonism în teoria cunoașterii. Știm că, în ceea ce privește origina cunoștințelor omenești, putem admite trei izvoare: cunoștințele ne vin pe calea percepției sensibile, pe calea rațiunii, iar — după concepția teologică — anumite cunoștințe ne vin și pe calea revelației divine, adică prin comunicări directe făcute de divinitate. Prin urmare, *percepție, rațiune, revelație*. Știința, ca și arta, se servește de percepție și rațiune, religia de revelație.

Este în totdeauna armonie între datele revelației pe de o parte și ale percepției și rațiunii de altă parte? Aceasta este vechea problemă, ce durează de atâta vreme, problema raportului dintre știință și credință. Știința, care se bazează pe percepție și rațiune, vine adeseori în conflict cu religia, care se bazează pe revelație. Această desarmonie între știință și credință nu convine lui Comenius și de aceea el caută ca, pe baza concepției armoniste metafizice, așa cum am schițat-o, să realizeze și în domeniul cunoașterii o armonie între cunoștințele, pe cari le primim pe calea percepției și rațiunii de o parte, și cunoștințele, pe cari ni le transmite revelația divină de altă parte, prin urmare între știință și credință.

Care este raționamentul lui Comenius? Dacă ideile, pe cari le căpătăm prin știință, pe calea percepției și rațiunii, sunt o copie a naturii, aceste idei pot ele să fie în contradicție cu ideile divinității, cari ne sunt transmise direct prin revelație, dat fiind că natura reprezintă întruparea ideilor divinității? Dacă, prin urmare, știința

ne transmite o copie a ideilor divinității, iar revelația ne transmite în mod direct ideile divinității, este admisibil să fie o contradicere între ceea ce revelația și ceea ce știința? Natural că nu, pe baza acestei concepții. Prin urmare, diferența ar fi numai că ideile, pe cari revelația ni le transmite direct dela divinitate, fără o sforțare din partea simțurilor și rațiunii noastre, le constată rațiunea și simțurile cercetând obiectivarea lor în natură. Prin urmare, trebuie să admitem, după această concepție și un armonism între credință și știință.

Regăsim aci, sub altă formă, concepția lui Plato asupra raportului dintre noțiunile, pe care le câștigăm pe calea experienței și a rațiunii, prin urmare, la cari ne duce știința, și ideile acelea, cari stau la baza lumii materiale.

Există însă o deosebire între Comenius și Plato, deosebire, care arată concepția lui Comenius șovăitoare. Trebuie să-i punem lui Comenius întrebarea: În momentul, când ideile divinității se obiectivează în natură, se materializează, nu suferă ele vreo modificare? Se manifestă ele așa cum le găsim în puritatea lor, în spiritul divinității, sau, prin faptul că vin în contact cu altceva, cu ceea ce numim materie, suferă vreo transformare? Prin urmare iată o modificare a ideilor divinității, prin faptul că ele se obiectivează.

Al doilea: după ce ideile divinității s'au obiectivat în natură, când noi percepem natura cu simțurile și rațiunea noastră, impresiile, ce le primim dela obiectele din natură, nu mai sunt ele modificate de subiectul, care le primește? Oare simțurile noastre nu modifică ele impresiunile venite din afară? Și aceste impresii, nu sunt ele din nou modificate?

Prin urmare, funcțiunea noastră perceptivă și rațiunea

noastră nu modifică impresiile, ce le primim dela acea operă divină, obiectivată în natură? Fără îndoială că da.

Așa încât, modificările se pot produce, întâiu, în momentul, când ideia divinității se obiectivează în natură; iar în al doilea rând, în momentul când subiectul ia cunoștință de obiecte. Și atunci, ideile acestea, pe cari le-am primit noi prin percepție și rațiune, astfel transformate, suntem siguri că se mai apropie de ideile originale ale divinității? Nu rămânem poate atunci pe punctul acela al dificultății, de a împăca revelația, care ne-ar transmite *direct* ideea divinității, cu ideile, pe cari le dă știința prin percepție și rațiune? Iată problema grea, care rămâne de rezolvat.

După Plato, noțiunile generale se găsesc *înăscute* în sufletul nostru, care a avut o existență anterioară momentului, în care se unește cu trupul și în această pre-existență, cum zice Plato, spiritul nostru și-a căpătat ideile generale. Datele experienței nu sunt decât provocări pentru spiritul nostru, spre a-și aduce aminte anume idei, primite în epoca aceea de preexistență. Comenius nu introduce aceste elemente și astfel la e rămâne un punct critic, cu privire la raportul dintre credință și știință.

Ceeace ne interesează pe noi, sunt cele două elemente, pe cari ni le dă Comenius și anume: armonismul metafizic și armonismul în domeniul teoriei cunoașterii.

Este evidentă importanța acestei pansofii pentru pedagogie:

1. Pansofia cere studiul direct al naturii—care e opera lui Dumnezeu—pe calea *intuiției*. Accentuează prin urmare studiul științelor pozitive în școală și principiul intuiției

2. Concentrarea obiectelor de învățământ: un pedagog,

care accentuiază atât de mult necesitatea unei pansofii, adică a unei enciclopedii a întregii științe omenești, nu va putea admite în programul școlii divergență între diferitele grupuri de cunoștințe. El cere deci să se dea elevilor un sistem *armonic* de cunoștințe. La el principiul acesta al concentrației e mai accentuat decât la ori care alt pedagog.

Și acum să urmărim mai departe viața lui Comenius.

După câțeva vreme, datorită tot celebrității, pe care o câștigase Janua linguarum, Comenius e chemat să alcătuiască planul de organizare al învățământului în Anglia și Suedia.

În anul 1648 revine la Lissa, unde scrie și publică altă operă, mai puțin importantă decât celelalte două, intitulată: «*Methodus linguarum novissima*».

În 1651 e invitat de principele Sigismund Racotzi să organizeze și să conducă gimnaziul dela Saros-Patak (Transilvania) pe baza pansofiei sale. Nu organizează însă decât primele trei clase, căci e rechemat de interese religioase la Lissa. În schimb, aici în Saros-Patak scrie a treia operă importantă «*Orbis sensualium pictus*», care a apărut mai târziu (1657) la Nürnberg.

În această lucrare stabilește Comenius principiul intuiției: «De ce — zice el — în locul cărților moarte, n'am deschide cartea vie a naturii? A instrui tinerimea nu înseamnă a-i întări o grămadă de cuvinte, de fraze, de sentințe, de opinii adunate din autori, ci a o face să priceapă prin lucruri.

Trebue să oferim tinerimii nu umbrele lucrurilor, ci lucrurile înși le, cari impresionează simțurile și imaginația

Instrucția trebuie să înceapă cu o observație reală a lucrurilor, nu cu o descripție verbală».

În 1654, Comenius se duce pentru a treia oară la Lissa.

În 1656, Lissa fiind distrusă cu ocazia războiului dintre Polonezi și Suedezi, Comenius își pierde averea, biblioteca și manuscrisele, și nu-i rămâne altceva de făcut decât să plece.

După ce pribegeste câțva timp prin Germania, se stabilește la Amsterdam, în casa protectorului său De Geer, unde trăește mai liniștit și unde moare în 1670, după o viață agitată, dar producătoare de idei și fapte bogate în înrâuriri bune.

## II. Pedagogia lui Comenius.

Și acum, trecem la cercetarea sistematică a operii pedagogice a lui Comenius. Ne vom referi în primul rând la *Didactica Magna* și în mod secundar la *Orbis pictus sensualium* și la *Janua Linguarum*.

Mai întâiu o lămurire, în ce privește titlul operei principale a lui Comenius, *Didactica Magna*.

Astăzi, noi înțelegem prin didactică, acea ramură a științei pedagogice, care se ocupă cu studiul metodelor de educație intelectuală. Didactica generală studiază principiile generale metodice, rezultate din psihologia spiritului omenesc și indiferent de felurile obiecte de învățământ, iar cea specială arată cum aceste principii generale rezultate din cercetările psihologice, se aplică la fiecare obiect în parte, ținând seamă și de natura obiectelor. Aceasta înțelegem prin urmare astăzi prin didactică.

Comenius însă în didactică ne dă întregul sistem al

pedagogiei sale, prin urmare vom găsi aici principiile fundamentale, atât ale educației intelectuale, cât și ale educației morale și religioase.

**A. Scopul educației.** — În ceea ce privește scopul educației, Comenius începe ca un adevărat teolog, prin a arăta că e necesar ca școala să ne pregătească sufletul pentru viața viitoare. El zice în *Didactica Magna*:

«După cum este sigur că șederea în pântecele mamei e o pregătire pentru viață în corp, tot așa e sigur că șederea în corp e o pregătire pentru viața aceea, care va urma acesteia și care va dura pentru eternitate. Fericit e acela, care aduce cu sine din pântecele mamei, un trup bine format! De o mie de ori însă e mai fericit acela, care duce cu sine de aci un suflet bine format <sup>1)</sup>).

Omul are trei patrii: sânul mamei, pământul și cerul; trei feluri de viață: vegetativă, animală, pur sufletească. Prin naștere, trece din prima într'a doua, iar prin moarte din a doua într'a treia, în care rămâne pentru veșnicie; aceasta e ultima și adevărata lui patrie, și pentru ea trebuie să-și pregătească sufletul.

Dar în ce constă această pregătire sufletească a omului ?

- a) «Să cunoască toate lucrurile ;
- b) Să fie stăpân pe sine și peste toate lucrurile și,
- c) Să reducă totul și pe sine însuși la Dumnezeu, care e izvorul tuturor lucrurilor» <sup>2)</sup>.

Dacă analizăm de aproape aceste trei puncte, constatăm următoarele :

«Omului îi e dat dela natură ca să cunoască :

1) *Didactica Magna*, Cap. III par 6.

2) *Op. cit.* Cap. IV.

a) Toate lucrurile», aci găsim elementul instrucției, deci un prim element al preocupării educative este instrucția;

b) «Să fie stăpân pe sine și peste toate lucrurile»; stăpânirea de sine se raportează, evident, la formarea voinței, prin urmare educația morală;

c) «Să reducă totul și pe sine însuși la Dumnezeu, care este izvorul tuturor lucrurilor», — educația religioasă.

De altfel Comenius însuși într'un fragment ne spune mai departe:

«Aceste trei părți le exprimăm de obicei prin cuvintele I. învățământ (cultură); II. virtute sau bune moravuri; III. religiozitate sau pietate» <sup>1)</sup>.

Prin urmare găsim cele trei elemente: instrucție, educație morală și educație religioasă. Germeii pentru cultura intelectuală, pentru moralitate, pentru religiozitate, îi găsim — zice Comenius — înăscuți în sufletul omenesc.

Rolul educației este de a-i cultiva, de a-i dezvolta.

Cu acestea ajungem la problema educabilității.

**B. Problema educabilității.** — Ajutorul, pe care ni-l dă concepția filosofică a lui Comenius în soluționarea problemei educabilității, e mai puțin important, decât sprijinul, pe care-l găseam în sistemul filosofic al lui Locke.

În adevăr, în «Didactica Magna», găsim cele mai multe interpretări cu caracter empirist. Sufletul copilului este conform concepției empiriste «tabula rasa», lipsit de orice elemente înnăscute. Educatorul poate deci să-l îndrumeze cum vrea. Această concepție empiristă o găsim la Comenius redată în imagini cât se poate de sugestive. Astfel «sufletul omenesc e ca o oglindă sferică, atârnată

1) Op. cit. cap. IV.



în mijlocul unei camere și în care se reflectă toate obiectele dimprejur». Prin urmare o oglindă sferică reprezentată în cazul acesta sufletul, în care se reflectează lucrurile din afară.

O altă analogie a lui Comenius, în sprijinul concepției empiriste, este următoarea: «Pământul (cu care Scriptura compară adesea inima noastră) nu primește oare semințe de tot felul? Una și aceeași grădină nu se seamănă oare cu ierburi, flori și plante de tot felul? În tot cazul, numai dacă nu-i lipsește grădinarului prudența și silința. Și cu cât e mai mare deosebirea, cu atât e mai plăcută ochilor privirea, cu atât e mai puternică desfătarea inimii»<sup>1)</sup>.

Comenius citează și pe Aristoteles. Este un citat, despre care nu putem zice că caracterizează clar concepția acestuia. Pentru noi însă, este interesantă interpretarea empiristă a lui Comenius. «Aristoteles compară spiritul omului cu o *tabula rasa*, pe care nu-i scris nimic, însă pe care se poate scrie totul. Așa dar, după cum un scriitor priceput poate să scrie pe o tablă ștersă aceeași voește și un pictor să desemneze totul, tot așa de ușor e aceluia, care cunoaște arta de a învăța, să imprime totul în spiritul uman. Dacă aceasta nu se poate întâmpla, atunci să se știe, că nu-i tablă de vină (afară dacă o fi aspră), ci nedibăcia scriitorului sau a pictorului. Există însă această deosebire: pe tabla se pot trage linii numai cât permite suprafața; în spirit, din contră, se poate scri și imprima încontinuu, fără a se afla vreodată o limită, pentru că el e nemărginit»<sup>2)</sup>.

1) Op. cit., Cap. V, par. 9.

2) Op. cit., Cap. V, par. 9.

Prin urmare și aci vedem culoarea accentuat empiristă. Tot așa în următorul pasaj:

«Nimerit se compară creerii noastre, — laboratorul cugețării — *cu ceara*, în care se imprimă sigiliul, sau din care se formează figuri. Căci, precum ceara poate lua orice formă și se poate reface oricum, tot așa și creerii primesc imaginile tuturor obiectelor cuprinse în întreaga lume»<sup>1)</sup>.

Găsim însă la Comenius și o concepție *raționalistă* asupra sufletului omenesc, concepție foarte asemănătoare cu aceea a lui Leibniz. Acesta consideră sufletul omenesc ca o monedă, care cuprinde în sine, în mic, imaginea întregii lumi, a întregului univers. Găsim la Comenius chiar termenul, pe care-l întrebuințează Leibniz, acela de microcosm.

«Omul e numit de filosofi un microcosmos, adică o lume în miniatură, care cuprinde în sine tot ce se întinde și se vede în marea lume, adică macrocosmos»<sup>2)</sup>.

Și mai departe :

«Spiritul unui om, care intră în lume, se compară, foarte nimerit cu o sămânță, în care, deși n'avem de fapt forma plantei sau a arborelui, totuși se află în realitate chiar planta sau arborele, după cum aceasta se poate vedea atunci când se pune sămânța în pământ: prinde rădăcini și desfășoară ramuri, ce se acoperă cu frunze, flori și fructe. Prin urmare, nu e necesar de a introduce în om ceva din afară, ci numai a desveli aceeace el ascunde în sine, a desvolta și a arăta lămurit însemnătatea fiecărui moment»<sup>3)</sup>.

Incât, de unde până aci vorbea de o oglindă sferică,

1) Op. cit., Cap. V, par. 10.

2) Op. cit., Cap. V, par. 5.

3) Op. cit., Cap. V, par. 5.

de tabula rasa, de o bucată de ceară, deodată întrebându-ne înțelegem termenul acesta de «microcosmos», considerând elementele referitoare la cunoaștere ca și cum ar fi cuprinse în mod aprioric în sufletul omenesc. Din această contradicție cred că am putea eși, dacă ne referim la datele, cu caracter mai mult practic ale pedagogiei lui Comenius. Soluția, la care am putea ajunge, în acest caz, este următoarea: sufletul omenesc nu poate fi conceput în sensul teoriei empiriste, întrucât Comenius admite în sufletul omenesc, funcțiuni înnăscute. În ceea ce privește materialul de cunoaștere, prin urmare elementele cunoștinței, acestea le primim din afară, cu sprijinul acelor funcțiuni, sau însușiri înnăscute ale spiritului omenesc. Și atunci, rolul educației va fi să dezvolte însușirile naturale, aducându-le și unele modificări.

Putem afirma că Comenius *trebuie* să admită puțința educației de a modifica însușirile naturale, de oarece era teolog, și, ca atare, în virtutea păcatului originar de care vorbește biblia, admitea ca înnăscute sufletului individual și anumite porniri rele, pe cari educația este chemată să le înlăture, să le extirpeze.

Prin urmare, educația va dezvolta funcțiunile și însușirile înnăscute, va aduce multe modificări, și în ceea ce privește materia de cunoaștere, va transmite copilului bunurile culturale. «Semințele cunoștinței, moralității și religiei le dă, după cum am văzut, natura; cunoștința, virtutea și religia însăși, nu le dă însă natura? Ele se pot dobândi prin vorbire, învățatură și lucrare»<sup>1)</sup>.

Așa dar, e foarte clar că predispozițiile necesare pentru a dobândi cunoștințele și a deveni moral și religios, le dă natura; calitatea însă de om cult, de om moral și

Op. cit. Cap. VI, pag. 1.

de om religios, trebuie să ne-o dea educația, în conlucrarea cu însușirile naturale. «Din cele zise până aici, rezultă că între om și pom se află o anumită asemănare. Căci, după cum un pom roditor, ca mărul, părul, curmalul, vița de vie, poate crește dela sine, însă sălbăticit și aduce fructe sălbatice, iar spre a aduce fructe dulci și plăcute trebuie altoit, udat și tăiat de un grădinar priceput, tot așa și omul ajunge prin sine însuși să aibă o figură omenească, după cum ori și ce animal ajunge să-și aibă forma sa; însă o ființă inteligentă, înțeleaptă morală, religioasă, nu poate deveni fără să fi primit în sine altoiul înțelepciunii, moralității și religiozității<sup>1)</sup>.

În legătură cu problema aceasta a educabilității, stă importanța mare, pe care o acordă Comenius *metodei*, în raport cu personalitatea profesorului.

Am văzut în ultimul citat cum Comenius compară sufletul omnesc cu un pom, ceea ce ne-ar face să credem că e vorba de o interpretare organicistă, individualistă a educației, în sensul că educația ar putea să transforme sufletul individului, *finând însă seamă de caracterele naturale*, ale fiecărui individ; prin urmare, l-ar transforma în anumite limite impuse de individualitatea lui naturală. Aci trebuie să facem o rezervă, pe care o vom aprecia mai târziu, când vom cunoaște în întregime sistemul său și anume: în concepția unui pedagog al maselor populare, cum era Comenius, metoda trebuia să prevaleze asupra individualității, atât cu privire la profesor, cât și cu privire la elev.

Știm că în general, atunci când vrem să stabilim un raport, între metodă și personalitatea educatorului, sub-

1) Op. cit., Cap. VII, par. 1.

ordonăm metoda, personalității și zicem: metoda trebuie să fie dependentă de personalitate și nu subjugăm personalitatea metodei. La Comenius, care era fascinat de ideea educației maselor populare, are loc interpretarea inversă: el dă preponderanță metodei asupra individualității și merge până acolo încât afirmă că, având o metodă bună, chiar dacă dascălii sunt slabi, rezultatele vor fi satisfăcătoare. Prin urmare, în această concepție, care acordă suveranitatea metodei asupra individualității, nu mai putem afirma că Comenius e un pedagog individualist, așa cum putem afirma despre Locke și cu mai multă putere încă despre Rousseau.

Preponderanța acordată de Comenius metodei, asupra individualității, mai poate fi explicată și prin următoarele fapte.

Unul din ele este de ordin cultural. Am spus că în pedagogia lui Comenius, vom găsi influența puternică a trei factori culturali: religia creștină, științele pozitive și cultura națională, prin accentuarea specială a limbii materne în învățământ. De unde, prin urmare, în școală umanistă, programul era aproape în totalitatea lui acaparat de studiul limbilor și literaturilor clasice, la Comenius, pe lângă studiile clasice, cari nu dispar din program, se adaugă celelalte elemente menționate, cari își au importanța lor în cultură și deci își cer locul în programul de învățământ.

Astfel, programul devenind mult mai cuprinzător decât era cel din epoca umanistă, este nevoie de o metodă mai bună, spre a-l realiza. Iată, prin urmare, un alt motiv pentru care se dă o importanță deosebită metodei.

Un al doilea motiv, menționat mai sus, este că, de unde în sistemul lui Locke se făcea mult caz de edu-

cația individuală în familie și—prin urmare metoda putea mai mult sau mai puțin să varieze de la individ la individ — Comenius, fiind continuu fascinat de ideea de a răspândi cultura și educația cât mai mult în masa poporului, era preocupat și de necesitatea de a da educația la un număr cât mai mare de elevi în același timp. Noi astăzi suntem individualiști, chiar când e vorba de educația colectivă și de aceea cerem că numărul elevilor într-o clasă să fie cât mai mic, spre a putea ține seama de individualitatea elevului.

În vremea lui Comenius însă, nu era disponibil un număr prea mare de învățători sau profesori, pentru a se satisface și nevoia poporului și cerințele unei pedagogii individualiste. Neputându-se conta decât pe un număr restrâns de forțe didactice, trebuia să li se dea acestora posibilitatea să facă maselor o educație reală.

Dar cu cât numărul de elevi este mai mare, cu atât trebuie să te bizui mai mult pe metodă și mai puțin pe individualitate.

Înainte de a intra în studiul principiilor metodiceii lui Comenius, mai avem de cercetat câteva chestiuni prealabile de pedagogie socială.

Comenius, acest reprezentant al ideii cultivării maselor populare, își pune cu multă insistență întrebarea dacă educația este necesară *pentru toată lumea*. Nouă, în sec. XX-lea, ni se pare poate curioasă această întrebare; pe vremea lui Comenius însă, când diferența dintre clasele sociale era foarte accentuată, și când cultura nu pătrundea în toate straturile societății, această întrebare era foarte firească. Comenius răspunde în mod hotărât că educația este necesară pentru toate clasele sociale, iar motivarea, pe care el o aduce acestei afirmații, are un

caracter surprinzător de democractic, pentru epoca, în care se produce sistemul lui pedagogic, adică veacul al XVII-lea.

Intr'adevăr, motivarea lui este următoarea:

Dacă clasa conducătoare în societate are nevoie de cultură pentru a-și putea alege mijloacele cele mai potrivite unei bune guvernări, și clasa supusă, sau a celor guvernați, are nevoie de cultură, pentruca să nu se supună de frică, ci din convingere. În modul acesta, societatea nu va fi disciplinată prin frica de pedeapsă, ci prin iubire de ordine.

Este prin urmare aici foarte clar exprimată ideea suvenirii voite, a disciplinei consimțite, într'un cuvânt ideea democratică. Dar necesitatea acestei educații o sprijină Comenius, nu numai pe acest argument de ordin politic-social, ci și pe un argument *psihologic* foarte puternic, care iarăși, din punctul de vedere al realizărilor practice școlare, de abea astăzi este pus în valoare, și anume: educația este necesară pentru cei bine dotați ca și pentru cei slabi dotați de natură.

Prin cei bine dotați, Comenius nu înțelege pe cei supranormali, — pe cei cari depășesc media obișnuită a elevilor, — ci pe cei normali. În ceea ce privește pe cei slab dotați de natură, asupra cărora insistă foarte mult, el înțelege, pe deoparte pe cei subnormali, pe de altă parte pe cei întârziați, adică pe copiii aceia, cari în evoluția lor sufletească nu țin ritmul copiilor normali, ci un ritm mai lent, adică se dezvoltă mai încet.

Iată dar că problema, care nici astăzi n'a fost încă în mod practic definitiv soluționată — problema educației celor întârziați și a educației subnormalilor, (azi se mai adaugă și anormalii) este pusă la Comenius și anume

în legătură cu principiul necesității educației pentru toți.

În fine, tot înălăuntrul acestui principiu, mai intră un al treilea element, care azi pare că nu mai este de actualitate și anume *educația ambelor sexe*.

Comenius insistă foarte mult asupra faptului că cultura nu trebuie să fie apanajul bărbaților, ci trebuie să se atribue aproape în aceeași măsură și fetelor. Azi, problema nu se mai pune. În orice țară civilizată, s'a admis că trebuie să se atribue fetelor aceeași cultură ca și băeților.

Este interesant să vedem argumentarea lui Comenius pentru a avea curajul să susțină, *în vremea aceea*, că trebuie să dăm fetelor o cultură la fel cu aceea a băeților. El începe cu un argument teologic: femeia este făcută ca și bărbatul, după chipul și asemănarea lui Dumnezeu. Prin urmare, din punctul de vedere al divinității, are drepturi egale. Al doilea, experiența — zice Comenius — ne dovedește că femeia manifestă o inteligență tot atât de puternică ca a bărbatului și uneori chiar mai accentuată.

În fine, un al treilea argument, pe care de altfel îl găsim și la alți pedagogi, atât în secolul XVII-lea cât și mai târziu, este următorul: dacă acuzăm pe femei că este mai frivolă și mai superficială decât bărbatul, apoi aceasta se datorește tocmai faptului că este lipsită de cultură. De aceea mijlocul cel mai bun în contra frivolității și superficialității este tocmai cultura.

Argumentul acesta, fără să fie greșit, cred că este insuficient, și est insuficient chiar din punctul de vedere al concepției lui Comenius. Dacă am face o anchetă să vedem unde găsim mai multă frivolitate, — la femeile simple sau la cele care au pretenția unei culturi supe-



rioare, — ne îndoim că rezultatul acestei anchete ar fi favorabil celor din urmă.

Noi însă, am completa argumentarea lui Comenius — și credem că această completare e în spiritul concepției sale, dacă depășim limitele capitolului, în care vorbește de educația feminină—în sensul următor: ceea ce contribuie să îplinească acele lacune în viața sufletească a femeii este mai mult formarea deprinderilor morale. Acestea odată formate, cultura va putea fi un sprijin puternic pentru manifestarea lor, întrucât va creia în spiritul femeii preocupări superioare, cari să o abată dela frivolitate. Însă aceste preocupări intelectuale, dacă nu au la bază bunele deprinderi — cari se formează prin educația morală — nu mai dau roade. Vom vedea mai departe, când vom vorbi de educația morală și religioasă la Comenius, cât de mult ține el la formarea bunelor deprinderi și atunci, dacă conexăm acest principiu al lui, cu ideea culturii, ajungem la adevărata soluționare a problemei referitoare la educația feminină: bune deprinderi și pe baza bunelor deprinderi, altoită apoi cultura superioară.

În strânsă legătură cu această chestiune, ca prezentând tot o problemă de ordin social, este *chestiuunea începerii și duratei educației*: când trebuie să înceapă și cât trebuie să dureze educația? Această problemă o privește Comenius în primul rând tot din punct de vedere al necesității sociale. El ne spune: viața nu ne este dată pentru a învăța, ci pentru a lucra, pentru a produce, prin urmare trebuie să începem educația și cultura din vreme, pentru ca elevii să fie pregătiți a intra în viața socială cât mai de timpuriu. Iată dar problema reducerii pe cât posibil a termenului de învățământ.

Problema aceasta, de fapt, n'a fost rezolvată nici până astăzi. Și la noi se pusese, acum câțiva ani de către unii oameni politici, chestiunea reducerii anilor de studii, spre ex. reducerea liceului dela 8 ani la 6 ani. Problema începutului și duratei educației mai are încă o față, pe care Comenius pare că n'a văzut-o clar.

Chestiunea raportului dintre pregătirea tinerilor în școală și rolul lor activ în societate se poate pune și în felul următor, mai ales în ceea ce privește educația popoului. Tânărul, după ce a intrat în activitatea socială, n'ar putea totuși să-și continue și să-și completeze cultura, pe care într'un timp prea scurt de școală, nu și-a putut-o termina? Credem că da, prin diferite mijloace, din care menționăm aci școlile de adulți, învățământul primar, ciclul superior (clasa V—VII), universitățile populare etc.

Chestiunea începerii culturii o pune Comenius nu numai din punctul de vedere social, ci și din punct de vedere *psihologic*, atât în ceea ce privește dezvoltarea funcțiunilor sufletești ale copilului, cât și referitor la dobândirea cunoștințelor.

Cu privire la funcțiunile sufletești, Comenius crede că o modificare a însușirilor naturale nu se poate realiza cu eficacitate decât în prima epocă a vieții.

«E o însușire naturală a tuturilor creaturilor organice, că ele, cât timp sunt fragede, se încovoie și iau mai ușor o formă oarecare; întărite însă nu se mai pleacă. Ceara moale se poate preface în felurite chipuri; cea întărită mai bine se poate sfărâma în bucăți. Un pui de arbore, se poate planta, transplantă, tăia, încovoia încoace, ori în colo; nici de cum însă un arbore bătrân. Cine vrea să facă o coardă dintr'un lemn, trebuie să ia unul verde, fraged; din temeiul de casă cerc de butie nu se poate

face. Din ouă proaspete încălzite prin ciocire ies pui, din cele vechi niciodată».

«Neguțătorul de cai își alege un cal tânăr, plugarul un junc, vânătorul un câine ori un șoim tânăr, spre a-i putea deprinde cu munca; dacă ia însă animale bătrâne, se ostenește în zadar»<sup>1)</sup>

În ceea ce privește dobândirea cunoștințelor, iarăș crede Comenius că impresiunile cele mai puternice sunt acelea din epoca copilăriei.

«Omul păstrează temeinic numai aceea ce a câștigat în copilărie, după cum rezultă din următoarele exemple: o sticlă păstrează mirosul lichidului cu care a fost umplută întâiu, chiar de s'ar sparge. Un arbore își păstrează sute de ani ramurile sale în aceeaș direcțiune, pe care au avut-o de mic și chiar până ce e tăiat. O roată mai ușor se rupe în mii de bucăți decât să se prefacă în linie dreaptă. Tot așa și în om se păstrează primele impresii cu atâta putere, în cât e o minune dacă se pot schimba»<sup>2)</sup>.

**C. Factorii educației.** — În fine, o ultimă chestiune prealabilă, este aceea de a ști *unde trebuie să se facă educația și cine să o facă*, adică: preferă Comenius educația în familie sau pe aceea în școală, preferă ca educatori pe părinți, sau pe profesorii pregătiți pedagogicește?-

Comenius se declară dela început pentru educația în școală, în favoarea căreia aduce trei argumente mai importante. Mai întâi — zice el — părinții n'au timpul necesar să dea cultură și educație copiilor lor și aci se gândește în primul rând la părinții din popor, la muncitorii, cari sunt prea ocupați afară din casă.

1) Comenius, *Didactica magna*. Cap. VII, par 3.

2) Op. cit., Cap. VII, par 7.

Al doilea, copiii în contact cu ceilalți copii de școală, deci în colectivitate, capătă anumite însușiri sufletești, pe cari nu pot să le dobândească în cercul restrâns familiar. Al treilea, părinții n'au pregătirea necesară pentru a da o educație și o cultură copiilor.

După cum împărțirea dreptății, zice Comenius, se face de către o instituție specială, justiția, după cum răspândirea credinței, a sistemului religios, sunt încredințate unei instituții speciale, biserica, tot așa educația și cultura trebuie să fie încredințate unei instituții speciale, adică școlii.

Nu trebuie să ne închipuim însă că Comenius are vreo admirație deosebită pentru școala timpului său; din contră, el o critică aspru, acuzând-o că n'a găsit metoda cea mai bună pentru tratarea materiilor de învățământ și a neglijat latura morală și religioasă a educației favorizând prea mult educația intelectuală.

Și atunci, se pune întrebarea — și cu aceasta intrăm în miezul didacticei lui Comenius — cum vom găsi cea mai bună metodă pentru o școală viitoare, care să răspundă tuturor cerințelor?

Răspunsul la această întrebare îl vom obține ușor, dacă ne referim la acel armonism filosofic, pe care-l cunoaștem.

Comenius, în concepția sa filosofică, susține că știința și arta sunt o copie a naturii; atunci și știința și arta didactică vor trebui să fie o copie a naturii. Astfel îl vedem pe Comenius întrebuițând un procedeu, pe care sub forma aceasta nu-l mai întâlnim nicăeri în istoria pedagogiei. El cere ca normele didactice, după care ne vom conduce în activitatea noastră pedagogică, să imite pur și simplu legile naturii. Procedeuul său e următorul:

la o lege naturală, o enunță, arată cum se manifestă în natură, cum oamenii în activitatea lor o imită, cum școala timpului o nesocotește și ce trebuie făcut pentru a o respecta. Iată câteva exemple pentru ilustrarea acestui procedeu.

a) Legea naturală: natura nu face salturi. «Și formarea pasării își are treptele sale, cari nici nu se pot sări, nici schimba, până ce puiul nu iese din ghioacea spartă a oului. De îndată ce s'a făcut aceasta, pasărea mamă nu-l lasă să sboare imediat și să-și caute singur nutrimentul (că n'ar putea), ci îl nutrește singură și-l ajută spre a căpăta pene, încălzindu-l cu propria sa căldură. După ce i-au crescut penele, nu-l gonește imediat din cuib, spre a sbura, ci îl exersează puțin câte puțin să-și întindă aripele, mai întâiu în cuib, după aceea să se ridice deasupra cuibului și să le miște, în fine, afară din cuib, totuși în apropiere. Apoi din cracă în cracă, din arbore în arbore, din munte în munte. Și astfel va putea cu chipul acesta să sboare în aerul liber. Toate acestea însă după cum se vede își au timpul lor anume, și nu numai timpul, ci și trepte și nu numai trepte ci și o continuare ne-schimbătoare de trepte <sup>1)</sup>).

Cum e imitată această lege de oameni în acțiunile lor ?

«Tot așa înaintează și acela care clădește o casă. El nu începe cu vârful, nici cu pereții, ci cu temelia. Și după ce a pus temelia, nu începe imediat cu acoperământul, ci clădește mai întâi pereții. Cu un cuvânt: după cum se *condiționează* reciproc ori și ce, tot așa și nu altfel trebuie să se și *uniască*» <sup>2)</sup>).

1) Op. cit. cap XVI, par. 46 — principiu VII.

2) Op. cit. Cap. XVI, par 47. Princip. VII.

După ce arată abaterile învățământului de la această lege, Comenius spune care ar fi îndreptarea :

I. «Totalitatea studiilor științifice să se împartă în clase și aceea ce se predă mai întâiu să deschidă calea la aceea ce se predă mai târziu.

II. Timpul să se împartă cu îngrijire, ca cu chipul acesta fiecare an, lună, zi și oră, să-și aibă partea sa anumită».

III. Această măsurare a timpului și a lucrului, să se observe bine, ca nu cumva să se treacă ceva cu vederea sau să se schimbe» <sup>1)</sup>.

b) O altă lege, mai bine lămurită :

Natura prepară materialul, așa încât să-i fie accesibilă forma ce-i va da.

«Pasărea de pildă, care vrea să nască o creatură asemenea ei, primește mai întâiu sămânța dintr'o picătură de sânge; după aceea, își face cuib, în care să poată ouă; și în fine să clocească până când se formează puiul și iese afară din gheoace».

«(Imitare). Așa și arhitectul înțelept, mai înainte de a începe clădirea unei case își procură lemne, piatră, fier și altele, spre a nu întârzia cu lucrul din lipsa de material, sau să sufere soliditatea lucrării...»

«Contra acestui principiu păcătuiesc școalele: mai întâiu, fiindcă nu îngrijesc ca să aibă la dispoziție pentru trebuință, tot soiul de instrumente, cărți, table, modele, tablouri și altele; ci tocmai atunci când au nevoie de ele, se caută în toate părțile, se dictează, se copiază, etc., și când aceasta se întâmplă unui învățător fără experiență și neglijent (și numărul acestora e totdeauna în majori-

1) Op. cit. Cap. XVI, par. 50. Princip. VII.

tate) atunci totul merge șchiopătând, întocmai ca și când un medic, dacă ar voi să dea cuiva un medicament, atunci să alerge prin păduri și grădini spre a aduna plante și rădăcini, să le coacă și să le distileze, în timp ce medicamentele trebuie să fie gata pentru ori și ce întâmplare».

«Al doilea, fiindcă în cărțile întrebunțate în școli nu se observă această ordine naturală, adică nu se observă ca materia să precedeze formei».

«Aproape pretutindeni se întâmplă contrariul. Ordinea lucrurilor se impune înaintea lucrurilor înșiși, în timp ce e imposibil de a regula ceva, acolo unde nu e nimic de regulat»<sup>1)</sup>.

Și acum normele de urmat pentru îndreptarea răului:

I. Să se fie la dispoziție cărți și alte mijloace de învățământ.

II. Inteligența să se desvolte înaintea limbii.

III. Nicio limbă să nu se învețe din gramatică, ci din autori.

IV. Științele reale să precedeze celor mecanice și

V. Exemplele să precedeze regulile»<sup>2)</sup>.

Un ultim exemplu, care privește folosul cunoștințelor ce le dăm elevilor: Natura nu întreprinde nimic nefolositor.

«De pildă, dacă natura începe să producă o pasăre, apoi ea nu-i formează coarne, solzi, patru picioare sau altceva, de care n'ar avea nevoie cândva, ci un cap, o inimă, aripi, etc.

«Tot așa și arborelui, nu-i formează urechi, ochi, pene peri, ci coaje, sevă, rădăcini și altele.

1) Op. cit. Cap. XVI, par. 11—15.

2) Op. cit. Cap. XVI, par. 19.

«(Imitare mecanică). Și acel, care voește să albă câmpii și grădini fructifere, nu le plantează cu neghină, spini și ciulini, ci cu semințe și plante alese.

«De asemenea și arhitectul, care voește să clădească o casă solidă, nu întrebuințează paie, humă, lemne de salcie ci pietre, cărămidă, lemne de ștejar și alt material de o calitate solidă.»

În școli să nu se învețe așa dar :

«I. Decât lucruri, cari pot să folosească atât în vieaja aceasta cât și în cealaltă — mai mult însă în cealaltă.

(Acele lucruri să se învețe aici pe pământ — zice Sf. Ieronim — a căror cunoștință continuă până în cer).

«II. De i se dă tinerimii ceva spre învățare, din cauza nevoilor acestei vieți, apoi atunci acel ceva trebuie să fie de așa natură, încât să nu aducă nici o vătămare vieții viitoare, — iar celei prezente să-i aducă un ade-vărat folos.

«(Să se învețe numai lucruri folositoare). Căci la ce folosește învățarea unor lucruri, cari nu pot să aducă vreun folos, nici acelui ce le știe și nu pot să fie vătă-mătoare, nici acelui ce nu le știe, și pot să fie uitate din cauza înaintării în vârstă sau a altor ocupații? Scurta noastră vieajă are așa de multe lucruri folositoare, cu care poate fi ocupată, încât n'ar mai putea rămâne nimic pentru petreceri zadarnice. De aceea școalele să aibă în vedere ca să nu ocupe tinerimea decât cu lucruri serioase»<sup>1)</sup>).

În toate aceste exemple, se observă procedeul lui Comenius de a porni dela natură. Principiul naturii îl vom găsi și la Rousseau. Există însă o deosebire între

1) Op. cit. Cap, XVIII, par. 5-10.



ei; pe când Comenius are în vedere natura exterioară, pe care o imită, Rousseau se referă la natura sufletească a copilului, ajungând la un individualism accentuat.

Procedeul de mai sus e aplicat de Comenius la stabilirea tuturilor normelor didactice; el arată:

1. Legea naturală;
2. Imitarea legii acesteia de către oameni;
3. Abaterea învățământului dela aceeaș lege;
4. Mijloacele de îndreptare.

D. **Educația Intelectuală.** — Treceam la expunerea și aprecierea principiilor de educație intelectuală în sistemul lui Comenius.

Pe baza acelei concepții, că pedagogia trebuie să imite legile naturii, stabilește el un număr foarte mare de norme, din cari vom extrage câteva principii fundamentale, cari îngăduie să subsumăm acestora toate normele cuprinse în Didactica Magna, referitoare la educația intelectuală.

Vom distinge trei principii fundamentale:

a) *Legătura dintre fond și formă*

Un prim principiu, care domină pedagogia lui Comenius în educația intelectuală, este *legătura strânsă dintre fond și formă*, dintre lucruri și cuvinte.

Când am expus viața și activitatea lui Comenius, am menționat, ca pe una din operele sale mai importante, acea «Janua Linguarum», care ne dă, după părerea lui, cea mai bună metodă de studiu a limbilor străine, în special a limbii latine. Am atras atenția, caracterizând această Janua Linguarum, că aci Comenius încearcă să ne arate cum, făcând studii de *formă*, adică studii lingvistice și gramaticale, putem totuș, — cu ajutorul materialului, de care ne servim pentru elucidarea formei,

adică a limbei, — să dăm elevilor și cunoștințe din lumea reală.

Toate frazele, toate propozițiile, de cari ne servim ca mijloace de exemplificare în domeniul gramaticii, etc., trebuie astfel alese și rânduite, ca să dea elevilor și cunoștințe din lumea reală. Prin urmare ideea aceasta o găsim chiar în *Janua Linguarum*. În «*Didactica Magna*» însă, ea este atât de accentuată, încât putem să stabilim principiul acesta al legăturii dintre fond și formă, ca un principiu fundamental.

Această problemă o mai găsim pusă și înainte de Comenius, la Umaniști, și în evul mediu; însă, atât în evul mediu, cât și la Umaniști, când este vorba să se stabilească raportul acesta între fond și formă, se acordă formei suveranitate asupra fondului. Deși, principial, și în evul mediu, dar mai ales în timpul Umanismului se fînde către echilibrare, prin urmare către principiul unui drept egal acordat și fondului și formei, totuși, dacă constatăm starea de fapt a pedagogiei teoretice și mai ales a celei practice a timpului, găsim o prevalare a formei asupra fondului.

Comenius acordă drepturi aproape egale fondului și formei. El nu se sfiește însă să accentueze că între aceste două elemente, dacă este vorba ca unul să aibă prioritate, elementul acela trebuie să fie fondul.

«Lucrurile în sine sunt ceea ce sunt, chiar dacă n'ar fi puse în legătură cu rațiunea sau cuvântul. Rațiunea și cuvântul se învârtesc în jurul lucrurilor și depind de ele» spune Comenius.

Partea originală și interesantă în concepția lui Comenius, mai ales pentru timpul acela, este că raportul dintre fond și formă, cu predominarea uneori a fondului

asupra formei, este privit de Comenius din următoarele două puncte de vedere:

Un prim punct este raportul dintre cuvinte și ideile, cari sunt exprimate prin acele cuvinte. Spre ex. am o operă literară, să zicem o tragedie de Sophocles; pot să studiez această operă literară din punctul de vedere stilistic, gramatical, etc. prin urmare, punând chestiunea formei, referindu-ne la cuvinte și legătura dintre ele. La aceasta însă trebuie să adăug — după Comenius ca un element de primă importanță, mai important chiar decât studiul acela al stilului și formelor literare — *pătrunderea fondului*, adică să studiez caracterele persoanelor din acea tragedie, raporturile dintre ele, psihologia lor, iar dacă la baza acestei tragedii stă o concepție filosofică, s'o urmăresc în text, să caut acea concepție filosofică.

Prin urmare, în cazul acesta am un raport între cuvinte și ideile exprimate prin acele cuvinte. Aceasta este o primă interpretare a raportului dintre formă și fond.

Un al doilea punct: sunt cazuri, în care ideile exprimate într'o operă — mai ales dacă este vorba de o operă științifică — se referă la lumea obiectivă din afară de noi, spre ex, la natură. Și atunci, nu este suficient să facem legătura între cuvinte și între ideile, pe cari le exprimă, în acele cuvinte, adică să căutăm a lămuri ideile exprimate în acea operă, ci, dacă acele idei se referă la o realitate obiectivă, trebuie să controlăm întrucât există armonie între idei și realitatea însăși. Așa dar trebuie să stabilim raportul dintre fondul real, întrucât există legătură între ideile autorului, între teoria lui, și realitate. Aceasta este concepția foarte interesantă a lui Comenius: raportul dintre fondul logic și fondul meta-

fizic (realitatea). Iată, în această privință, câteva cuvinte caracteristice ale lui Comenius:

«Așa ceva n'au făcut școalele până în prezent, adică să deprindă capetele copiilor întocmai după cum fac fragezii arbori, cari produc numai din propria lor rădăcină, ci din contra, le-au deprins să se încarce cu ramuri culese de aiurea, ca și coșofana lui Esop, care se împodobește cu pene străine. Nu s'au învrednicit încă să deschidă isvorul cunoștinței celei ascunse în ele»<sup>1)</sup>.

Și mai departe:

«Aproape nimeni nu predă fizica prin intuiție și experimentare, ci numai prin reproducerea textelor lui Aristotel și ale altora»<sup>2)</sup>.

Prin urmare, dacă am voi să citim fizica lui Aristotel, care studiază natura, va trebui să ținem seama de ambele raporturi: mai întâi să înțelegem ideile, pe care le exprimă Aristotel în fizica lui și în al doilea rând, să controlăm prin observație și experiment, dacă și întrucât teoriile stabilite de el corespund realității.

Am putea exprima grafic această concepție a lui Comenius asupra raportului dintre fond și formă prin trei termeni: formă, idee, lucru — sau cuvânt, idee, realitate.

|        |   |       |   |           |
|--------|---|-------|---|-----------|
| Forma  | — | Ideia | — | Lucrul    |
| Cuvânt | — | Idee  | — | Realitate |

Termenii n'au importanță, dar acestea sunt noțiunile, cari exprimă acel dublu raport.

În unele cazuri, cum este acela al literaturii, putem avea numai primul raport, acela între formă și idee, deși, chiar acolo, putem găsi uneori necesară controlarea

1) Op. cit. Cap. XVIII, par. 23.

2) Op. cit. Cap. XVIII, par. 25.

ideii cu realitatea. În alte cazuri, mai ales în știință, vom căuta ambele raporturi, acela dintre forma de expunere și idee și acela dintre idee și realitate.

Dar cum luăm noi contact cu realitatea însăși? Pe calea *intuiției*: prin percepția externă când e vorba de lumea din afară, prin percepția internă, când e vorba de viața sufletească.

Vedem dar cum, pornind dela paralelismul dintre lucruri și cuvinte, ajunge Comenius să stabilească *principiul intuiției*.

«Nu trăim și noi ca oamenii primitivi în grădina naturii? De ce n'am face atunci și noi uz ca ei de ochi, urechi și nas? De ce să cunoaștem natura prin mijlocirea altor învățători decât propriile noastre simțuri? De ce nu voim a deschide în locul cărților moarte cartea vie a naturii, în care vom găsi mai mult decât ne-ar putea povesti oricine?»<sup>1)</sup>

Cu aceasta n'am spus tot ce crede Comenius despre intuiție. Trebuie să ne referim și la «*Orbis sensualium pictus*».

În introducerea acestei lucrări, Comenius accentuează principiul intuiției *directe* (al contactului direct cu realitatea).

«Trebuie să oferim tinerimii nu umbrele lucrurilor ci lucrurile înși-le, care impresionează simțurile și imaginația. Instrucția trebuie să înceapă cu o observație reală a lucrurilor, nu cu o descripție verbală»<sup>2)</sup>.

Interesant, însă, este faptul — și de aceea am amintit pasagiul citat din «*Orbis pictus sensualium*», — că toc-

1) Ibidem.

2) Ibidem.

mai într'o lucrare, în care ne dă ilustrația lucrurilor împreună cu descrierea lor dedesubt, ne recomandă Comenius să dăm elevilor lucrurile înșiși, nu umbra lor

Dacă Comenius, nu se mulțumește cu ilustrația lucrurilor, atunci cum se face că el însuși ne dă o lucrare, «Orbis Pictus Sensualium», în care înfățișează ilustrații de-ale naturii? Mai mult decât atât, este curios faptul că în această lucrare, nu ne dă numai ilustrația unor lucruri, pe cari nu le găsim cu ușurință în natură, spre exemplu o plantă, un arbore, un animal, străine de regiunea școlii, dar chiar ilustrația acelor lucruri, cari din experiența imediată a elevului, ca animalele domestice, obiecte din clasă, etc.

Cum putem să armonizăm principiul lui Comenius de a prezenta lucrurile în natură, de o parte, cu opera aceasta, toată în ilustrații, de altă parte?

Explicația o găsim în următoarele două motive:

Mai întâiu, Comenius rămâne credincios concepțiilor sale pansofice: *unitate* și *armonie*, cunoștințe unitare asupra lumii. Și atunci, el nu înțelege să dea în acest «Orbis Pictus Sensualium», obiecte răslețe, unele luate dintr'un domeniu, altele din altul, ci, pe cât posibil, să dea ce este mai important din toate domeniile, chiar dacă în multe cazuri am putea să avem obiectele în natură. Astfel, în acest «Orbis Pictus sensualium», elevul ar putea să aibă o înțuiție unitară a elementelor mai importante ce constituiesc experiența, sau care ar trebui să o constituiască. Acesta este un motiv mai mult de ordin filosofic.

Intervine însă și un alt motiv, de ordin strict pedagogic, care capătă o valoare foarte mare pentru evoluția pedagogiei moderne, în cece privește problema intuiției. Și anume: când prezentăm elevului obiectul în

natură, el nu este atent la ceea ce este esențial la acel obiect, ci la ceea ce-l interesează pe el mai mult în momentul acela, adică — din punct de vedere al psihologiei copilului — la ceea ce isbește mai mult simțurile.

Spre exemplu: li arăți unui copil o floare sau un animal. O floare poate să apară, de sigur, în culori diferite, spre ex. un trandafir, poate să fie roșu, alb, galben etc. Deasemenea la animale: un câine poate să fie alb, negru, etc. Ce-l va isbi pe copil în primul rând dacă îl lăsăm să facă o intuiție liberă în natură? De sigur culoarea, atunci când e vorba de o floare, iar dacă este vorba de câine, pe lângă culoare, faptul că are picioarele lungi sau scurte etc., printrumare însușiri, cari nu sunt esențiale, ci secundare; însușiri, cari nu sunt comune speciei, din care planta sau animalul face parte. De aceea, Comenius s'a gândit că într'o ilustrație, pe care o alcătuește pedagogul cu spiritul lui metodic, va putea scoate în evidență tocmai acele însușiri ale obiectelor respective, cari sunt esențiale lucrului prezentat, și să lase la o parte însușirile de ordin secundar. Atât ne lasă Comenius să întrevădem din scrierile sale pedagogice.

Interesant este să vedem consecința acestei concepții a lui Comenius, în pedagogia de mai târziu, în special în secolul al XIX-lea, la cel mai de seamă reprezentant al principiului intuiției, la *Pestalozzi*.

Care este importanța scoaterii în evidență a caracterelor esențiale ale unui obiect și neglițarea caracterelor secundare? Este că intuiția în ivăjmânt nu are un rol de sine stătător, și aceasta a accentuat-o mai târziu Pestalozzi, ci este pusă în serviciul formării noțiunilor, după cum simțurile sunt puse în serviciul judecării logice.

Simțurile noastre adună materialul, iar judecata logică

prelucrează acest material, îl transformă, îl sintetizează îl ridică până la noțiune. Cu cât aceste materiale, pe cari ni le prezintă simjurile pe calea intuiției, vor fi mai favorabil prezentate, pentru formarea noțiunilor logice, cu atât operația logică, a judecării, se va face mai ușor și cu mai multă claritate. Dar, ce ajutor poate să dea intuiția judecării logice, pentru realizarea mai ușor a procesului abstract, decât să scoată cât mai mult în evidență anume însușiri, anume caractere ale obiectului intuit, care, fiind comune speței, din care face parte obiectul, ne duc cu ușurință la noțiunea logică? Iată dar progresul, pe care-l face învățământul intuitiv la Pestalozzi, pornind însă dela această primă interpretare a lui Comenius.

Tot referitor la instrucție țin să menționez un progres important în pedagogia lui Comenius. Comenius insistă mult asupra *necesității materialului didactic intuitiv* în școale. E știut câtă vâlvă s'a făcut pretutindeni, și în timpul din urmă și la noi, în jurul faptului că nu posedăm materialul didactic necesar și că din această cauză nu se poate face învățământul în bune condiții. La noi, putem afirma că înainte de războiu, încă nu eram suficient organizați în direcția aceasta. Acum, după războiu, s'a introdus la «Casa Școalelor» pendinte de Ministerul Instrucției, o organizare mai serioasă, care face posibilă pe deoparte *procurarea* de material intuitiv, pe de alta *utilizarea* materialului didactic. Pentru că nu este suficient să se dea profesorului materialul didactic, ci trebuie să ne convingem că știe să-l utilizeze. De multe ori tablourile intuitive, aparatele de fizică, diferite corpuri chimice, colecțiuni de materiale, etc. stau în podul școlii, pentru că profesorul nici nu știe bine cum să le în-



trebuie. Prin urmare, din moment ce ai materialul, trebuie să duci imediat o campanie de familiarizare a corpului didactic cu acest material, precum și o campanie de control a activității profesorilor în legătură cu el.

Am menționat toate acestea, pentru ca să se vadă că nici astăzi în secolul XX-lea, nu este definitiv și pretutindeni soluționată problema materialului didactic, asupra căreia în sec. XVII-lea ne spune Comenius următoarele:

«Dacă lipsesc câteodată obiectele, atunci se pot întrebuința reprezentatele lor, adică copii sau modele, cari sunt preparate anume pentru învățământ. Așa, de exemplu, în manualele de botanică, zoologie, geometrie, agri-mensură și geografie, se pot întrebuința cu folos pe lângă descrieri și figuri. Și aceasta ar trebui să se facă și în fizică, cum și aiurea. Organismul corpului omenesc, de pildă, s'ar putea, după părerea mea, prezenta observării și s'ar putea studia sub forma unui schelet de oase omenești, (după cum se află de obicei pe la universități, sau făcut din lemn) cu mușchi făcuți din piele și umflați cu lână, și cărora să li se adauge tendoane, nervi, vine, artere, intestine, plămâni, inimă, diafragmă, ficaci și stomac. Toate însă la locul cuvenit și scris numele și folosul fiecăruia.

Dacă se prezintă unui școlar, care studiază fizica, un asemenea model și i se arată și i se explică bucată cu bucată, va putea să priceapă toate, aproape jucându-se și recunoaște din aceasta construcțiunea propriului său corp.

Asemenea mijloace de intuiție (adică modele de obiecte, ce nu se pot avea în original) ar trebui să se facă pentru toate lucrurile demne de învățat și să se găsească în toate școlile. Și chiar dacă prepararea lor

ăr costa bani și osteneală, totuși, s'ar răsplăti prin folosul ce prezintă»<sup>1)</sup>).

Iată, deci, clar prezentată problema materialului intuitiv. Natural, astăzi nu se mai fac scheletele din lemn, sau muschi din piele, căci s'au găsit mijloacele mai apropiate de natură pentru studiul corpului omenesc.

### b) *Principiul gradajiei în învățământ.*

Trecem la al doilea principiu fundamental din didactica lui Comenius: *Principiul gradajiei în învățământ.*

În cadrul acestui principiu, Comenius se referă, pe deoparte la ordinea, în care trebuie să se facă dezvoltarea funcțiilor intelectuale ale elevului, ținând seama de evoluția lor naturală, și în al doilea rând, la felul gradat, cum trebuie să-i transmitem materialul de cunoștințe. În adevăr — zice Comenius — putem constata că în prima fază a evoluției sufletești sunt mai accentuate simțurile și memoria, pentruca apoi, într'o fază imediat următoare, să fie mai accentuată judecata logică. Prin urmare, întâiu trebuie să ne ocupăm de exercitarea simțurilor și a memoriei și mai în urmă de funcțiunea logică.

Această gradajie este impusă și din punctul de vedere al materialului de cunoaștere, pentrucă în prima fază a școlarității trebuie să adunăm materialul, din care judecata logică va construi în faza următoare noțiunile științifice. Care este materialul, din care construim noi noțiunile? Percepția și intuiția. Prin urmare în prima fază — chiar din punctul de vedere al felului cum se constituie cunoștința — vom transmite pe calea simțurilor un ma-

<sup>1)</sup> Op. cit. Cap. XX. par. 10.

terial bogat elevului, pentruca în faza a doua, pe calea judecății logice, elevul să poată prelucra materialul adunat.

A doua măsură didactică, tot în cadrul acestui principiu al gradației, dar pe care nu o găsim pentru prima oară la Comenius, este *trecerea dela exemplu la regulă*. Pentru el — și aci se exprimă Comenius foarte plastic — exemplele sunt lumina iar regulile sunt cei luminați. În cât, după cum atunci când vrem să avem lumină în calea noastră, trebuie ca lumina să treacă înnainte, tot așa și în cazul acesta, exemplele trebuie să treacă înnaintea regulilor. El mai face o analogie și cu felul cum procedează meseriașul față de ucenicul său. Un meseriaș cu experiență, atunci când își aduce un ucenic nou, nu începe prin a-i ține discursuri asupra felului cum trebuie să procedeze în meseria sa, ci îl așează lângă el și îl lasă să vadă cum își exercită meseria și numai după ce ucenicul și-a făcut observările, începe să-i explice mecanismul meseriei și-l face să înțeleagă ce a început să deprindă.

Un al treilea element, în cadrul acestui principiu, este *concentrarea materiilor de învățământ*.

Această problemă — după cum am văzut când am schițat filosofia lui Comenius — este una dintre cele mai importante, poate cea mai importantă în pedagogia lui Comenius, pentrucă derivă în mod necesar din filosofia lui. Concepția lui pansofică, prin care voia să cuprindă universul întreg în câteva principii și să realizeze o enciclopedie unitar organizată, nu putea duce în învățământ decât la ideea organizării programului școlar pe baza unei concentrări serioase a materiilor de învățământ. S'ar putea pune întrebarea, de ce ideea aceasta a

concentrării materiilor de învățământ, am subordonat-o principiului gradației? Pentru că felul cum concepe Comenius concentrarea materiilor de învățământ duce la adaptarea acestui principiu la acela al gradației.

Știm că programul de învățământ se referă la două mari domenii: viața socială și viața naturală, natura și societatea. Iată ce studiem noi în învățământ. Natura reprezintă ea o unitate? Fără îndoială că da. Dar societatea, reprezintă și ea un organism unitar? De sigur! Dar oare, între aceste două, nu găsim legături? Putem să zicem că societatea este independentă de natură? Nu. Prin urmare fiecare în parte se prezintă ca un tot unitar și ambele la un loc trebuie să fie coordonate.

Pornind dela această idee și sub influența pansofiei, ajunge Comenius, în ceea ce privește programul, la concluzia că în învățământ trebuie dela început să dăm elevului o privire generală asupra întregului univers, asupra lumii sociale și naturale. Desigur, o privire generală, elementară, redusă, dar totuși o privire generală și pe urmă în mod gradat, — iată de ce am subordonat concentrarea, principiului gradației, — acest cerc de cunoștințe generale asupra lumii se va lărgi, adăogând din ce în ce mai multe amănunte și se va aprofunda. De aceea, concepția lui Comenius cu privire la programul de învățământ a fost denumită mai târziu teoria cercurilor concentrice; dăm elevului un cerc de cunoștințe, cari cuprind în mod elementar toată lumea; acest cerc însă în fazele următoare se lărgeste din ce în ce mai mult.

Dacă ne-am oprî puțin la această teorie a lui Comenius, asupra concentrării, și ne-am întrebă dacă poate avea vre-o valoare de actualitate, nu vom putea răspunde, fără îndoială, de cât în mod afirmativ.

Depinde însă, de cum o interpretăm. Dacă, în loc să interpretăm concepția lui Comenius, ca fiind aplicabilă întregii materii de învățământ, am încercă să o aplicăm numai asupra unei părți din program, am găsi că pentru anumite grupe de materii ideea lui Comenius este cea mai potrivită. Ca dovadă că este așa, e faptul că pedagogia secolului nostru a și aplicat-o.

După ce criteriu vom stabili, cari sunt grupele de materii, la cari putem aplica această teorie? Evident, Comenius, când ne recomandă să privim natura în totalitatea ei, are în vedere elementele, pe cari le găsim *simultan* în viață și în lume, adică *ceeece coexistă*. Ce facem, însă, cu ceeece nu coexistă, ci se succede în timp, ca spre ex. evenimentele istorice? Acestea se succed în timp, de atâtea secole. Putem noi să le cuprindem într'o privire unitară? Putem noi să dăm elevului într'o concepție unitară, istoria omenirii din antichitate până astăzi?

Fără îndoială că nu. Nu, tocmai pentru că nu avem aface cu elemente, cari coexistă, ci cu *elemente, cari se succed în timp*. Și atunci, și învățământul trebuie să țină seama de aceste deosebiri. În cât, în domeniul științelor istorice și sociale nu vom putea aplica sistemul integralist al lui Comenius, ci va trebui să fragmentăm materia: istoria antică, modernă etc. În domeniul însă al lucrurilor și faptelor, pe care le găsim simultan, care coexistă, cum este, spre ex., domeniul științelor naturale, acolo putem aplica cu succes această teorie. Noi am urmat în școală, zoologia separat, botanica separat, tot astfel mineralogia, geografia, etc. Dar, ne întrebăm: animalul cutare, nu trăește alături de anumite plante și într'un anumit mediu fizic? Pe terenul acela sau înlăuntrul lui, nu se găsesc anumite minerale? Prin urmare toate acestea

coexistă și atunci de ce să le separăm? Este atât de justă concepția aceasta a lui Comenius, mai ales pentru științele naturale, încât astăzi mulți pedagogi, mai ales în Germania, au ajuns, pentru studierea naturii, la metoda așa zisă a *unității biologice*, conform căreia nu se mai studiază separat plantele, animalele, mineralele, ci unitățile biologice, din care fac parte: pădurea, câmpia, marea, fluviul etc. Intr'o asemenea unitate biologică, cum ar fi spre ex. pădurea, se studiază animalele și plantele, cari trăesc în pădure, ce se găsește în pământul acela, care este atmosfera, cari sunt fenomenele fizice mai importante ș. a. m. d. Toate elementele acestea care există, le examinăm ca un tot unitar. Prin urmare, putem zice că teoria lui Comenius are o valoare de actualitate, însă nu pentru întreg programul cum voia Comenius, ci pentru anumite grupe de materii.

Comenius stabilește anumite condiții, pentru ca această concentrare să se poată realiza. Nu le vom menționa pe toate, ci numai pe acelea, cari ni se par că ar prezenta o valoare de actualitate.

Astfel, Comenius cere să fie numai *un profesor pentru fiecare clasă*. Pentru ce? Fiind vorba de o privire generală unitară, asupra lumii și asupra vieții, dacă este o singură minte, care dă această privire, evident că se va putea realiza mai ușor unitatea, decât în cazul când ar fi profesori mai mulți.

Lăsând la o parte exagerarea oarecum a cerinței de a avea numai un profesor de clasă, ar trebui astăzi, pentru învățământul secundar (fac abstracție de învățământul primar, care și în practica actuală are un singur învățător pentru o clasă), să luăm exemplul dela Comenius, în sensul că cel puțin în cursul inferior, este dăunător

să avem pentru fiecare obiect câte un profesor, căci astfel se ajunge la o destrămare a materiei din program și prin aceasta devine aproape imposibilă concentrarea. Din contră, ar fi mai util ca în cursul inferior, unde se cere tratarea *elementară* a științelor, un singur profesor cu studii universitare să trateze *un grup de materii*. Chiar dacă nu ne-am mulțumi numai cu doi, unul pentru partea literară și altul pentru partea științifică, s'ar putea face cel mult trei, patru grupuri, facilitându-se prin aceasta concentrarea materiei. Iată deci un principiu al lui Comenius, care astăzi încă ar trebui discutat și, în parte, realizat.

O altă condiție a concentrării materiei în învățământ, foarte interesantă și pentru studenți — este în legătură cu ceea ce numim noi astăzi *chestiunea controverselor științifice*. Pentru aceeaș problemă, zice Comenius, nu trebuie să dăm mai multe interpretări, ci pe cât posibil, pentru fiecare problemă să ajungem la o anumită soluțiune. Sunt admisibile controversesele? Iată chestiunea! In ceea ce privește învățământul primar, de sigur că nici nu se mai pune chestiunea aceasta.

Dar în învățământul secundar?

Principial, oamenii de școală de astăzi spun că în învățământul secundar controversesele nu au ce căuta. In învățământul secundar, trebuie să se dea elevilor datele *precise* ale științei și poate numai oarecari indicații asupra unor probleme controversate, fără însă să se piardă prea multă vreme cu acestea.

Voi arăta imediat și motivul psihologic, pentru care se face această recomandajie.

Dar în universitate? Acolo da, avem datoria chiar de a pune în evidență controversesele, pentru că acolo facem

știință pentru știință. Se pune însă întrebarea: este permis profesorului, — și aceasta mai ales în domeniul acelor științe, cari au aplicare practică în viață, cum este și știința noastră, știința pedagogiei, — după ce a expus controversa, să rămână nehotărît? Să spunem spre exemplu: iată, vă prezint cinci, șase, zece, etc. posibilități, dar nu mă hotărâsc pentru niciuna? Noi zicem *nu!* Profesorul, mai ales în cazul, în care știința lui are o aplicare practică, trebuie să ajungă la o hotărîre, fără să violenteze spiritul studentului, care este liber să aleagă, după o reflexiune matură, ce va voi.

Care este motivul psihologic, care mă îndreptățește să fiu de această părere? Controversa nu poate fi o stare sufletească definitivă, ea este o stare sufletească provizorie și din acest provizorat avem numai două ieșiri extreme: sau ajungem la scepticism, dacă rămânem în controversă, — ne îndoim deci că mai putem să cunoaștem adevărul, — sau ajungem la o atitudine hotărîtă. Însă scepticismul paralizează voința omului; omul sceptic — câtă vreme e sceptic — nu este capabil de acțiune. Numai omul, care este convins, poate trece la acțiune.

Și atunci, dacă este vorba ca studentul, care se pregătește pentru viața socială să fie făcut capabil de a trece și el la acțiune, pentruca, *fiind idealist, să fie totuș activ în idealismul lui*, trebuie ca profesorul să-l deprindă a căuta prin toate posibilitățile să ajungă la ceva hotărît, să nu rămână un sceptic.

Iată de ce, ziceam noi, această condiție, pe care Comenius o pune pentru învățământ în genere și în special pentru cel secundar — unde și astăzi se mai găsesc profesori, cari încarcă studiile cu chestiuni de amănunt și erudicție, deci inutile — se impune în oarecare măsură și pentru învățământul universitar.



c) *Metoda de predare.*

Al treilea principiu, pe care l-am putea extrage din didactica lui Comenius, se referă la *metoda de predare*. Acest principiu l-am putea enunța în forma următoare: *trebuie să reducem și să facilităm munca elevului printr'o metodă, care să suscite interesul.*

Comenius distinge trei forme metodice, pe care le găsim, nu numai în activitatea pedagogică, la predarea materiei de învățământ, ci sunt întrebuințate și în cercetările științifice. În genere, trebuie să menționăm, ca fiind caracteristic lui Comenius, faptul că el nu face o prea mare distincție între metodele, pe care le întrebuințează omul de știință în aflarea adevărului, prinurmăre între metodele de cercetare științifică și metodele, pe care le întrebuințează profesorul în predarea materiei. Comenius menționează următoarele trei forme metodice mai importante, pe care de altfel le cunoaștem din orice știință:

Metoda analitică, aceea, care descompune obiectul în elementele sale componente, sau, dacă este vorba de un sistem de obiecte, îl descompune în obiectele, cari compun sistemul; *metoda sintetică* — proces invers — aceea care recompile, reface întregul din părțile componente, și în fine, adaugă Comenius o a treia metodă, pe care el o numește *metoda sincritică*, dar care poate fi aproape identificată cu ceea ce nimeni noi astăzi în logica aplicată, *analogie*, adică studierea unui obiect mai puțin cunoscut, cu ajutorul unui alt obiect mai bine cunoscut, asemănător celui dintâiu.

Vedem însă că analiza, sinteza, analogia, sunt metodele întrebuințate în mod curent în metoda constituirii științelor.

Cam în același sens, cu o mică modificare la analogie, înțelege să întrebuițeze și Comenius aceste trei forme metodice în învățământ. Așa, de exemplu, la intuiție, vom face mai întâi analiza obiectului, adică vom descompune obiectul de intuit în elementele sale mai importante. Elevul examinează pe fiecare în parte și după ce fiecare element a fost bine cercetat, precum și raporturile dintre aceste diferite elemente componente, el recompilează unitatea sau întregul. Pentru că într'un fel vom privi întregul, după ce am cercetat cu amănuntul și cu atenție, fiecare din elementele sale componente, precum și fiecare raport dintre aceste elemente și altfel înainte de a-i fi făcut analiza.

De altfel, așa procedăm și astăzi în intuiție. Metoda aceasta se aplică însă și în alte domenii ale învățământului.

Intervine apoi metoda sincritică, în sensul că obiectul, pe care l-am analizat și pe care apoi l-am privit ca pe un tot rezultat din sinteza elementelor analizate, îl comparăm cu un alt obiect asemănător, pentru a stabili punctele comune și deosebiri, printr-o comparație pentru a ajunge la analogie.

Acestea sunt formele metodice esențiale, pe care Comenius le introduce în planul de lecții.

Este interesant să ne dăm seama cum înțelege el alcătuirea unui plan de lecții, întrucât vedem că metoda, pe care o întrebuițăm noi astăzi în mod curent — cu mici variante — metodă, pe care o deținem, zicem noi, dela școala herbartiană, care la rândul ei o deține dela Pestalozzi, o găsim în germene, destul de clar exprimată, la Comenius.

Asupra alcătuirii planului de lecție ne dă el următoarele indicații:

Trebuie să găsim mai întâiu o metodă, care să deștepte interesul pentru lecția cea nouă. Cum însă? Comenius răspunde: prin întrebări și răspunsuri. Și anume, prin două feluri de întrebări. Unele dintre ele se vor adresa cunoștințelor, pe care elevul le posedă dinnainte și care au un raport destul de accentuat cu ideile ce voim să-i transmitem în lecția cea nouă; astfel stabilim o legătură între conținutul lui sufletesc, existent în conștiință, și ideile noi.

A doua categorie de întrebări îl va determina pe elev să vadă că, pe lângă ceea ce cunoaște din trecut, îi vom comunica lucruri cu totul noi, și prinurmare îl vor face curios să le cunoască. Această preparare a spiritului o numim noi astăzi pregătirea apercceptivă.

După aceasta — zice Comenius — vom lua un număr de exemple, de cazuri concrete, pe care, în limitele posibilității, le vom prezenta elevului *intuitiv*. Aci, intervin formele metodice, despre care am vorbit. Exemplele acestea vor fi analizate. Ce facem apoi cu acest material? Din acest material de exemple conștiincios analizate, — zice Comenius, — vom căuta să ne ridicăm la înălțimea unei reguli, sau legi bine precizată și clar exprimată. Însă, dela prezentarea concretă, dela exemplele date prin intuiție, până la regula abstractă, s'a produs un proces de abstracție. Acest proces de abstracție se face, pentru Comenius, prin intervenția și a sintezei și a sincriticeii. Prinurmare, ne-am ridicat dela datele concrete la cele abstracte, adică la reguli, cum zice el, bine precizate și clar exprimate.

În fine, ce facem noi cu această regulă, după ce a fost stabilită?

Comenius ne spune clar: după ce elevul a prins ideea abstractă, va trebui să-i dăm exemple concrete noi, care să-i arate cum această regulă se aplică și la alte cazuri. Și aceste exemple va trebui să le luăm, pe cât posibil, din viața practică. Dece? Aci Comenius introduce o idee foarte importantă în pedagogie, răspunzând la această întrebare astfel: pentru ca elevul să și dea seama că *ideile, pe care le capătă în școală, îi sunt utile în viață*. Facem astfel *legătura dintre școală și viață*.

Vedem prin urmare aci și pregătirea apercceptivă și indicarea materialului intuitiv și trecerea dela intuiție la abstracție și aplicarea regulilor abstracte, ceea ce este aproape exact planul lecțiilor, pe care-l aplicăm noi astăzi, cu deosebirea numai că alți pedagogi după Comenius au fixat bine planul de lecție, precizând momentele psihologice, care-l constituiesc.

Atât asupra instrucției la Comenius. Trecem acum la educația morală și religioasă.

E. Educația morală. Asupra educației morale nu vom avea nevoie să insistăm prea mult, deoarece, referitor la această chestiune, este o asemănare isbitoare între teoriile lui Locke, pe care le cunoaștem și acelea ale lui Comenius. Știm că, pentru Comenius, ca și pentru Locke de altfel, scopul educației morale este *virtutea*. Comenius încearcă să schițeze un fel de clasificare a virtuților morale, însă nici din punct de vedere filosofic, nici din punct de vedere pur pedagogic, această clasificare a lui Comenius nu prezintă importanță deosebită. Când trece însă la *mijloacele, de care ne vom servi pentru a cultiva virtuțile*,

Comenius începe să devină interesant chiar pentru epoca actuală.

Un prim principiu, asupra căruia insistă el mult, este *exercitarea virtuților morale*, prin urmare *formarea bunelor deprinderi prin exerciții de voință*.

«După cum copiii învață mersul prin mers, vorbirea prin vorbire, scrierea prin scriere etc., tot așa vom învăța supunerea prin supunere, abținerea prin abținere de sine, *adevărul prin spunerea adevărului*, perseverența prin perseverență etc. 1).

Tot în vederea formării deprinderilor, insistă Comenius, ca și Locke, asupra principiului că *exemplul* este în educația morală ceea ce este intuiția în educația intelectuală. De fapt, exemplul ne dă posibilitatea unei intuiții morale. La Locke, după cum știm, intuiția era mai accentuată în domeniul moral, decât în cel intelectual. La Comenius am putea spune, din contră: se insistă mai mult asupra intuiției în domeniul intelectual decât în cel moral; totuși, este destul de accentuată intuiția și în domeniul moral, prin valoarea, pe care o acordă exemplului. Baza psihologică a influenței sugestive, pe care exemplul faptelor bune o exercită asupra elevului, este *instinctul de imitație la copii*. Și, ceea ce adaugă Comenius ca element important față de Locke, este că el nu insistă numai asupra importanței *pozitive* a exemplului, — asupra importanței faptelor bune — ci și asupra importanței *negative* a exemplului, care poate să fie defavorabil din punct de vedere moral, prin sugerarea unor fapte rele.

«Exemplul de o viață regulată din partea părinților,

---

1) Comenius Op. cit. Cap. XXIII par. 14.

îngrijitorilor, profesorilor și conșcolarilor trebuie să se arate în totdeauna.

Copiii sunt totdeauna ca maimuțele; aceea ce văd bun și rău caută să imiteze fără poruncă. Și de aceea învață mai întâiu să imiteze, înainte de a cunoaște. Exemplele din viață se pricep însă tot așa de bine ca și celelalte din istorie, cu deosebire fiindcă influențează mai cu putere și mai adânc. Dacă părinții, așa dar, sunt adevărații păzitori ai educației casnice și dacă profesorii aleși sunt de o moralitate deosebită, acesta va fi cel mai bun mijloc de a conduce pe școlari la o viață morală»<sup>1)</sup>.

Aceasta este latura pozitivă. Asupra laturii negative:

«Să se ferească copiii de relații cu oamenii corupți, spre a se putea înlătura contagiunea.

Căci răul se prinde mai ușor și mai cu îndrăsneală din cauza corupției naturii. De aceea să se caute să se înlătore ori și ce contact corupător al tinerimii, ca de exemplu: tovarăși vicioși, vorbiri necuviincioase, cărți nefolositoare, (căci exemplele rele, fie văzute, fie auzite, sunt otravă pentru tinerime) și în fine neocupațiunea, ca astfel, prin lipsa de lucru, să nu se învețe de a face rău, sau să decadă intelectualmente»<sup>2)</sup>.

*Prinurmare exercițiul de voință și exemplul sunt mijloacele fundamentale, după Comenius, pentru a forma deprinderile.*

La formarea deprinderilor, adaugă apoi Comenius, cum am văzut și la Locke, intervenția principiilor morale.

«La exemple să se adauge prescripții și reguli pentru viață.

1) Comenius Op. cit. Cap. XXIII, par. 15,

2) Comenius. Op. cit. Cap. XXIII, par. 17.

Cu chipul acesta, imitarea va fi ferită de greșeli, completată și întărită. Asemenea reguli pentru viață să se ia din Sf. Scriptură și din proverbele înțelepților. De pildă: de ce și cum să se ferească cineva de invidie? Cu ce arme să-și apere cineva pieptul contra durerii și a altor nenorociri din viață? Cum să fie cumpătat în bucurie? Cum să-și oprească mânia?...»<sup>1)</sup>.

Deci cele două elemente, pe care le-am găsit în educația morală la Locke, le regăsim și aici: mai întâi formarea deprinderilor prin exerciții de voință și al doilea formarea convingerii morale prin discuții, povestiri, convorbiri cu caracter moral.

În ceea ce privește *raportul* dintre aceste două elemente — deprinderile de voință pe de o parte, convingerea morală, pe de alta — iarăși găsim o apropiere între Comenius și Locke: dacă convingerea morală ne dă puțința de a vedea clar ceea ce trebuie să facem în viață, deprinderile morale ne dau puțința de a realiza convingerea, pe care o avem în conștiința noastră. Prin urmare, pentru ca un principiu moral, de care suntem convingși, să fie realizat, trebuie să se sprijine pe anumite deprinderi.

Când crede însă Comenius să se formeze deprinderile: înainte de formarea convingerii morale, sau după? Principial, el ar admite — și psihologicește admitem și noi astăzi — că, în majoritatea cazurilor, deprinderile trebuie formate *înaintea* convingerii morale, pentru că convingerea morală nu se poate produce decât la o vârstă mai înaintată a elevului. Până la acea vârstă, el va trebui să dobândească anumite deprinderi.

---

1) Comenius, Op. cit. Cap. XXIII, par. 16,

Dar în cazul, destul de frecvent, când apar anumite principii morale, pentru care noi nu posedăm încă deprinderile necesare, ce vom face? Vom lua calea inversă; vom trece dela convingerea morală spre deprindere, adică, vom determina pe elevii, cari au pătruns ideile morale și s'au convins de ele, să le aplice prin exerciții de voință.

Ideea aceasta a trecerii dela convingerea morală la exercițiul de voință este reprezentată astăzi prin cel mai de seamă pedagog moral al timpului, prin *Förster*.

Este atât de clar exprimat raportul acesta la Comenius, încât putem cita un pasaj despre care, dacă nu am ști că este din opera lui Comenius, am putea presupune că este extras din aceea a lui *Förster*.

«Morala, rezumată pe scurt în reguli, să le-o explice elevilor cu exemple potrivite cu mintea lor. Ei trebuie să le priceapă și să înceapă a le aplica în viață»<sup>1)</sup>.

Prin urmare, teoria aceasta a lui Comenius are și o *valoare de actualitate*, pentru că o vedem realizată astăzi în pedagogia lui *Förster*.

Tot în cadrul educației morale, menționează Comenius și *disciplina*.

Disciplina, în concepția lui Comenius, am putea zice că este în totul subordonată educației morale.

Alți pedagogi moderni, în special în secolul al XIX-lea, au separat disciplina de educația morală, considerând că disciplina este mai mult un mijloc de a stăpâni pornirile psihofizice ale elevului, porniri de temperament, cari nu au nici o legătură cu conștiința lui morală.

După concepția lui Comenius, disciplina cuprinde toate

---

1) Comenius. Op. cit. Cap. XXIX, par. 6.



măsurile negative ale educației morale, adică toate măsurile de reprimare ale acelor fapte, care, devenind obicei, transformându-se printr-o formă constantă ale voinței, ar fi cu desăvârșire dăunătoare moralei. Mijloacele, despre care am vorbit până acum, — exemple, obiceiuri, convingeri morale, — sunt mijloace *pozitive*, pentru a forma deprinderea. Acum intervin însă mijloacele negative pentru a tempera, sau a stavili formarea unor deprinderi, care s'ar opune moralității.

Locke nu pune aceste mijloace restrictive într-o rubrică separată; spre exemplu, pedeapsa, care este o măsură restrictivă, o pune tot între mijloacele de educație morală. Comenius le pune în lăuntrul disciplinei, dar prin faptul că dă disciplinei această importanță de educație morală negativă, introduce disciplina în cadrul educației morale.

Important la Comenius, în ceea ce privește interpretarea disciplinei, este, pe lângă faptul acesta că o subordonează în totul educației morale, și acela că introduce noțiunea de *disciplină gradată*, sau de *gradare a disciplinei*. Aceasta este de altfel noțiunea, pe care o găsim la Locke, sub o formă puțin schimbată, atunci când el ne vorbește de pedepsele morale, unde cere să urmăm o gradajie, adică să plecăm de la pedepse ușoare și să înaintăm cu pedepse din ce în ce mai grele, în caz de recidivă. Astfel înțelege și Comenius disciplina. De exemplu, un elev, care greșește pentru prima oară este sfătuit, a doua oară admonestat în particular, a treia oară în fața colegilor, a patra oară i se aplică o pedeapsă — să zicem spre exemplu corporală (arestul) — pentru a se ajunge în cele din urmă la eliminare, ca fiind un element periculos

pentru școală. Comenius arată precis cum înțelege această disciplină gradată:

«Cea mai bună formă de disciplină ne-o oferă soarele ceresc, care dă plantelor încontinuu lumină și căldură, adesea ploaie și vânt și rar fulgere și trăsnete, cu toate că și acestea din urmă sunt spre folosul lor.

Dacă învățătorul imită această procedare a soarelui, atunci să tindă a inspira tinerimii supunere și anume:

1) prin neîncetate exemple asupra faptelor, la care vrea să o conducă, prezentându-se el însuși ca un viu model. Fără aceasta totul e zadarnic;

2) prin cuvinte edificatoare, sfătuitoare și câte odată chiar dojenitoare. Totuși, învățătorul să fie foarte atent, ca din tot ce face el, adică din învățare, poruncire și doienire, să reiasă că el face toate acestea cu iubire părintească și pentru binele școlarilor, iar nu pentru răul lor. Dacă școlarii n'au putut să pătrundă în deajuns o asemenea intenție a învățătorului și nu s'au convins de ea, atunci disciplina nu va avea efect asupra lor și ei chiar i se vor opune.

3) În fine, dacă observă învățătorul, că se găsesc și naturi nenorocite, pentru care această procedare e neîndestulătoare, atunci să alerge la alte mijloace mai eficace, ca astfel să nu se lase nimic neîncercat și să nu desnădăjduiască, întocmai după cum se experimentează cu un loc dovedit ca incapabil cu totul de cultură. Căci pentru unii poate să-și aibă valoare aceea ce se zice adeseori că «un frigian se îndreptează numai cu bătaia».

Și dacă o asemenea disciplină nu va folosi într-un nimic celor disciplinați, va folosi totuși celorlalți prin frica inspirată. Cu toate acestea, să se ferească învățătorul de a amenința încontinuu și de a întrebuița asemenea

mijloace la orice ocaziune, ca să nu se sfârșească aceste mijloace înainte de a se ivi cazuri extreme»<sup>1)</sup>.

Aci găsim o altă notă caracteristică a pedagogiei lui Comenius și cu valoare de actualitate, mai ales pentru școlile noastre: nu ne este permis să eliminăm pe elev din școală, decât după ce am încercat toate mijloacele de îndreptare posibile. Prin urmare numai atunci, când consideri că un elev este incapabil de a mai fi îndreptat moralmente, numai atunci poți să-l scoți din mijlocul colegilor săi și să renunți de a-i mai da sprijinul de educator.

Eliminarea este admisă numai după ce s'a încercat totul și nimic n'a reușit.

Atât, asupra mijloacelor de educație morală și disciplinară.

În strânsă legătură cu educația morală, găsim la Comenius educația religioasă.

**F. Educația religioasă.** — Când am stabilit scopul general al educației la Comenius, am găsit că unul dintre elementele esențiale ale idealului educativ este *evlavia*. Am văzut că Comenius înțelege prin aceasta tendința sufletului omenesc de a căuta și de a găsi pretutindeni pe Dumnezeu și de a-l urmări. Definiția aceasta, unită cu concepția filosofică, din pansofia lui, ne va ușura interpretarea, pe care trebuie să o dăm educației religioase la Comenius.

În adevăr, dacă *evlavia*, pe care o urmărim prin educația religioasă, este tendința de a căuta și de a găsi pe Dumnezeu, ne punem întrebarea: unde să-l găsim? Răspunsul la această întrebare ni-l dă pansofia lui Co-

1) Comenius. Op. cit. Cap. XXVI, par. 9.

menius, conform căreia pe Dumnezeu îl putem găsi, mai întâiu în revelația divină, în biblie prin urmare, al doilea în opera lui, în natură.

În fine, un al treilea mijloc de a găsi pe Dumnezeu, este să-l căutăm în noi înși-ne, în conștiința noastră morală.

Posibilitatea de a afla divinitatea în natură, are consecințe pedagogice admirabile în domeniul educației religioase.

Cum îl găsim pe Dumnezeu în natură? Studiind natura. Și cum o studiem? Prin mijlocul științelor pozitive. *Acestea au deci un rol educativ important în domeniul educației religioase* — și aceasta nu poate să o conteste nimeni.

Vom vedea mai târziu, imediat după Comenius, în secolul al XVIII-lea, că și Rousseau are o interpretare analoagă în cartea IV-a din *Emil*, când vrea ca Emil să ajungă la divinitate, cercetând natura, însă mai mult *contemplând-o*. Pe când la Comenius intervine mai mult o *cercetare științifică*, la Rousseau mai mult contemplația și speculația filozofică. În ambele cazuri, prin studiul naturii, se ajunge la ideea divinității; științele pozitive capătă astfel un rol educativ chiar în domeniul religiozității.

Un alt rezultat important: dacă inversăm raportul dintre științele pozitive și religie, vedem că religia nu trebuie să ocupe în programul școlar numai locul unui obiect de învățământ, care se predă odată sau de două ori pe săptămână, ci ea trebuie să fie în același timp și un *principiu de program*, care să inspire pe cei mai mulți profesori la tratarea obiectelor de învățământ. Adică pretutindeni — nu numai la religie — unde, în programul de învățământ găsim posibilitatea de a stimula

sentimentul religios la elevi, să facem acest lucru. Asemenea posibilitate o găsim în istorie, în literatură, și în fine, după cum arată Comenius, și în științele pozitive.

-In ceea ce privește *mijloacele de educație religioasă*, acestea se aseamănă foarte mult cu acelea ale educației morale. Dupăcum în domeniul educației morale Comenius nu se mulțumește numai cu ideea morală, cu convingerea morală, ci cere și exercitarea virtuților morale, tot așa în domeniul educației religioase, va cere *exercitarea virtuților religioase*. Și aci găsim o indicație pedagogică cu valoare de actualitate. Ne întrebăm astăzi: de ce învățământul religios are efecte atât de puțin îmbucurătoare în școală? Pentrucă învățământul religios se dă sub formă abstractă, pentrucă nu se ține seama de faptul că religia, ca și morala, are un *caracter normativ*, că e chemată deci să dea în primul rând *stimulente spre acțiune*, o îndrumare la activitate. Deci, trebuie să punem religia în legătură cu tendința spre activitate a elevului, în sensul că virtuțile creștinești, pe care le cunoaște elevul în domeniul religiei, să fie aplicate în viață. Școala secundară nu trebuie să formeze teologi, ci buni creștini, cari, ca atare, să exercite virtuțile creștinești în viața socială. Dacă se va proceda astfel, printr'o educație religioasă, care să apeleze mai mult la sentimente și voință decât la inteligență, atunci de sigur că rezultatele vor fi cu mult superioare celor cari se obțin azi. In sensul acesta concepția lui Comenius aduce ceva nou.

In legătură cu educația religioasă, ia Comenius o atitudine foarte energică în contra autorilor clasici, cari ar trebui să fie sau suprimați, sau tratați cu multă prudență, dacă voim școli creștine, nu păgâne. Cei mai mulți oameni de știință, zice el, cred mai mult în Ovidiu, Plaut

Terentius, etc., decât în Christos; cei mai mulți au doar masca lui Isus, dar fondul lui Aristotel. Dece așa? Oare ceeace găsim în opera lui Dumnezeu — în natură — nu e mai interesant decât ce ne dau scriitorii clasici? Invățătura acestora, față de cea pe care ne-o dă Sf. Scriptură și natura, e ca scânteile față de făcliile luminoase.

S'ar putea totuși obiecta, că adevărurile cuprinse în scrierile antice sunt îmbrăcate într'o formă frumoasă, și ca atare le pricepem și ne influențează mai ușor. Da, dar sub forma frumoasă, se ascunde o adevărată otravă pentru tinerime. Căci ce sunt comediile lui Plaut și Terențiu pentru un tânăr?

S'ar mai putea obiecta că nu tot ce găsim la ei este imoral. Aceasta e adevărat, zice Comenius, însă imoralitatea e mai periculoasă când se amestecă cu moralitatea; în tovărășia acesteia se prinde mai ușor, tot așa precum mai ușor poate fi strecurată cuiva o otravă deodată cu mâncări bune.

În sfârșit, cineva ar putea zice că nu toți scriitorii antici sunt imorali și că un Cicero, Virgiliu ori Oratiu ar putea fi citiți fără pericol moral. Și aceasta e adevărat; însă, scrierile lor fiind tot păgânești ne îndepărtează de adevărata divinitate, apropiindu-ne de zeii lor. Și atunci, când spiritul copiilor va fi destul de dezvoltat pentru a pătrunde biblia, vom găsi o piedecă în scrierile vechi cetite de ei. S'ar întâmpla ca în următoarea anecdotă, pe care o citează Comenius. Un muzicant grec, anume Timoteus, când i s'a prezentat un elev, care voia să ia lecții, ca să-i poată fixa prețul, l-a întrebat pe elev întâiu dacă a mai luat lecții dela altul. Elevul, foarte vesel că i se va face un preț mai mic, i-a spus lui Timoteus că a mai luat lecții de muzică. Atunci trebuie să-mi plătești

mai mult — îi zise profesorul — fiindcă eu trebuie mai întâiu să te desvâj de ce te-a învățat celălalt maestru. Totuși, Comenius nu e pe deantregul contra scrierilor vechi. În unele fragmente din pansofie are chiar cuvinte de laudă pentru ele.

În lucrări pedagogice însă mai mult le condamnă, gândindu-se la influența rea, pe care o pot avea asupra spiritelor tinere.

G. **Organizarea învățământului.** Comenius pleacă dela principiul că în organizarea învățământului trebuie să fim seama de fazele mai importante, prin care trece evoluția psiho fizică a omului. Epoca educației durează după Comenius până la 24 de ani. El împarte această epocă în patru perioade, cărora le corespund patru categorii de școale: de la 1—6 ani, școala maternă, — epoca corespunzătoare astăzi școlarității din grădini de copii—; de la 6—12 ani, școala elementară sau școala primară; de la 12—18 ani, școala secundară, gimnaziul, și de la 18—24 ani, academia, cum o numește Comenius, adică Universitatea.

Comenius cere răspândirea acestor școale pretutindeni.

«O școală maternă să se afle în fiecare casă; o școală elementară, în fiecare comună; un gimnaziu, în fiecare oraș și o universitate, în fiecare provincie sau în fiecare țară»<sup>1)</sup>.

Să ne oprim puțin asupra fiecăreia din aceste categorii de școale.

**Școala maternă.** — În cece privește școala maternă, Comenius cere ca această școală să dea o educație strict familiară! Noi astăzi, când vorbim de grădini de

1) Comenius. Op. Cit. Cap. XXVII. par. 3.

copii, avem în vedere o educație colectivă, făcută de un învățător. Comenius, deși este cel mai convins adept al educației în massă, în cazul de față, pentru primii șase ani, este adeptul educației individuale. Educația în acești ani trebuie să se facă de către mamă, în familie. Și Comenius se interesează atât de mult de primii ani ai educației, încât crede că ar trebui să se alcătuiască o *carte a educatorilor*, adică un îndrumător pedagogic pentru părinți, spre a se ști după ce norme trebuie făcută educația în primii șase ani. Tot pentru această primă epocă, ar vrea el să alcătuească și o «*carte cu tablouri*» adică un fel de carte pentru intuiție, făcută în vederea copiilor de vârsta aceasta, între 1—6 ani.

Ceeace ne interesează în mod special în paragraful, care tratează despre școala maternă, este faptul că principiul acela al concentrării, asupra căruia am insistat noi atât de mult, înțelege Comenius să fie aplicat chiar în școala maternă.

«Trebuie să se învețe mai întâiu aceeace e mai însemnat din obiectele de studiu.

Ramurile principale, pe care le va avea un arbore, le produce din trunchiu chiar în primii ani, așa că mai târziu n'are nevoie decât de creșterea lor. Tot astfel și noi cu aceea ce voim să înzestrăm pe om pentru folosul întregii sale vieți, să-i infiltrăm în această primă școală»<sup>1)</sup>.

Cum realizăm această cerință?

«Așa numita metafizică își face aici începutul, căci micilor copii li se oferă la început totul în contururi generale, ondulate. Ei observă, că aceea ce văd, pipăesc,

1) Comenius. *Didactica Magna*. Cap. XXVIII, par. I.



gustă, e *ceva*, fără însă a deosebi ce e în particular, și numai târziu își are loc o mică deosebire. Așa dar, ei încep a pricepe expresiile generale: *ceva, nimic, e, nu e, așa, astfel, unde, când*, etc., și în genere noțiunile fundamentale ale științei metafizice»<sup>1)</sup>.

Fără îndoială că aceste noțiuni, despre care crede Comenius, că copiii le pot dobândi în primii șase ani, au legătură cu metafizica.

«Din *fizică* poate copilul în acest interval de șase ani să învețe ce e apă, pământ, aer, foc, ploaie, zăpadă, gheață, piatră, fier, arbore, plantă, pasăre, pește, etc. De asemenea va putea să cunoască numele și folosul membrilor corpului său, cel puțin a celor exterioare. Astea se învață ușor în această etate și oferă elemente științelor naturale.

În optică, capătă copilul un început, dacă începe să cunoască și să numească ce e lumină, întuneric, umbră, cum și deosebirea colorilor principale: alb, negru, roșu și altele.

În astronomie, începutul va consta în a ști ce înseamnă cer, soare, lună, stele și dacă observă că răsar și apune.

În geografie, vor dobândi copiii primele elemente dacă învață să priceapă ce e un munte, o vale, câmpie, râu, sat și oraș după locul, în care sunt creșcuți.

În geometrie, se va pune baza dacă știe copilul ce se înțelege prin mare și mic, lung și scurt, lat și îngust, gros și subțire; de asemenea ce e linie, cerc, cruce, etc. și dacă observă cum se măsoară ceva cu cotul, metrul, sau panglica<sup>2)</sup>.

1) Comenius. Didactica Magna. Cap. XXVIII, par. 2.

2) Op. cit. Cap. XXVIII, par. 2—10.

Iată cum se aplică, prin urmare, principiul concentrării globale, încă din această primă epocă a educației.

**Școala primară.** — Treceam la a doua categorie de școală, *școala primară*, (de la 6—12 ani) asupra căreia vom insista mai mult, deoarece prezintă unele lucruri interesante pentru timpul nostru. Un prim pas important pentru timpul acela, este faptul că Comenius are curajul să ceară pentru această perioadă de învățământ, de la 6—12 ani, *întrebuințarea exclusivă a limbii materne*. Tot programul școlii primare, trebuie să fie tratat în limba maternă. Nouă, nu ni se pare curioasă cerința aceasta, pentru că astăzi în toate școlile primare se întrebuințează limba maternă. Trebuie să ne gândim însă că în momentul când Comenius propunea acest lucru, limba învățământului era cea latină.

Un al doilea punct, care are importanță și astăzi, nu atât pentru noi, cât pentru alte țări: Comenius cerea o *școală primară unitară pentru toate clasele sociale*. În vremea lui, erau pedagogi, care cereau ca școala primară să fie o școală pentru clasa muncitoare, pentru acei elevi cari, după ce termină cursul primar, nu continuă studiile în liceu, ci intră într-o carieră practică. Pentru ceilalți elevi, aceia cari de obicei aparțin claselor suprapuse și cari voesc să continue studiile în învățământul secundar, să existe un fel de pro-gimnaziu, atașat liceului, unde să se dea cultura elementară a învățământului primar. Aceasta ar constitui desigur o separație de clasă. Astăzi mai există încă sistemul acesta în unele țări, dar cu tendința de a fi înlăturat. La noi, din fericire, este definitiv exclus. Care sunt motivele, pentru cari Comenius cerea această școală primară unitară? Aci intervine și armonismul lui filosofic, aplicat la viața socială. Printr-o bază

de cultură comună tuturor claselor sociale, se va ușura armonizarea acestora. Dacă separăm copiii pe clase sociale, atunci vom provoca la cei din clasa de sus, dispreț pentru clasa de jos, iar la aceștia din urmă mai întâiu un sentiment de umilință față de ceilalți, și apoi, datorită acestei umilințe, un sentiment de ură.

Dar argumentul cel mai important al lui Comenius este următorul: putem noi să stabilim la vârsta de șase ani dacă copilul va fi apt pentru profesiunile practice sau pentru învățământul secundar? Este inadmisibil să putem preciza la vârsta de șase ani, aptitudinile copilului. Și atunci, după ce criteriu ne vom conduce? După diferențele sociale? Ar fi nedrept și dăunător societății. Separajia nu se poate face decât pe bază de aptitudini, iar nu de clasă socială.

În cece privește *scopul* școalei primare, găsim la Comenius o interpretare destul de interesantă, chiar în epoca actuală. Comenius este de părere, și cred că aceasta trebuie să fie părerea ori căruia om de școală cu serioasă cultură pedagogică, că scopul școalei primare nu poate fi decât de a da o *cultură generală*. Iată cum se exprimă el în această privință.

«Eu am în vedere o cultură generală a tuturor, cari sunt născuți oameni, spre tot ce e omenesc»<sup>1)</sup>.

Și în altă parte:

«Dacă toate acestea s'au tratat cum se cade în școala primară, atunci se va întâmpla, ca nu numai tinerii, cari intră în școala latină să nu întâlnească nimic despre care n'ar fi auzit aici, ci și acei cari se dedau agriculturii, comerțului sau meseriilor, așa că tot ce întâlnesc în ocupația

---

1) Comenius. Op. cit. cap. XXIX par 2.

lor, tot ce citesc în cărți, nu va fi altceva, de cât o explicație mai amănunțită, sau o deosebire mai specială a tot ce au învățat mai înainte. Astfel că ei se vor simți în realitate mai apți de a observa toate mai bine, de a le judeca și executa»<sup>2)</sup>).

Prin urmare vedem aci clar exprimată ideea culturii generale, în latura ei teoretică, precum și în cea practică. Comenius ne vorbește aci de o activitate practică în școala primară, deci de faimosul lucru manual, însă *alături* de celelalte obiecte din program și servind tot pentru completarea culturii generale. Însă ce se întâmplă astăzi la noi?

Prin noua lege a învățământului, s'a creat ciclul al doilea al școlii primare (cl. V—VII). Învățământul primar are astăzi, prin noua lege, 7 ani.

Și pentru că s'a menționat că în acest al doilea ciclu primar se vor da elevilor și unele ocupații practice, lucrul manual, în direcții diferite, s'a conchis de către unii oameni, mai mult sau mai puțin «de școală» — căci s'au amestecat aci și reprezentanți ai ministerului agriculturii și industriei cari, oricât de distinși ar fi în specialitatea lor, nu pot avea pretenția că se pricep în școală — s'a conchis de aceștia că ciclul al doilea de învățământ primar nu mai este un învățământ de cultură generală, ci unul menit să formeze cariera copilului, să-l îndrumeze spre agricultură, meserii etc. Interpretarea este cu desăvârșire falsă. Lucrul manual, cu toate ramurile sale, se introduce în învățământul primar, pentru două motive: Primul este că el, după cum a stabilit psihologia timpului nostru, are o mare importanță educativă, atât în direcția intelectuală, cât și în cea morală.

2) Comenius. Op. cit. cap. XXIX par 2.

Iată o considerație, pentru care această activitate practică este introdusă în învățământul primar.

Și acum, pentru că cerem — și acesta este al doilea motiv — ca între școală și viață să existe o legătură, vom alege în fiecare școală primară, acele ramuri de activitate practică, ce sunt mai potrivite cu regiunea, în care trăește copilul. Un elev de curs primar, care trăește într-o regiune agricolă, va fi îndrumat către o activitate practică, de preferință agricolă; unul, care va trăi într-o regiune industrială, va fi îndrumat de preferință spre o activitate industrială, etc. Așa dar prin acest colorit regional, apropiem pe elev de viața, pe care o va duce el și de mediul, în care va trăi, păstrând însă activitățile practice ca rol important, *rolul educativ*. Aceasta nu înseamnă însă că trebuie să scoatem din elevii absolvenți ai învățământului primar, meseriași. Tot ce putem face, este ca, păstrând activitățile practice scopul pur educativ, să deșteptăm elevului *interesul* pentru o anumite activitate pe care probabil o va desfășura el în mediul său. Iar dacă pe urmă, elevul vrea să se dăsvârșească în această activitate practică regională, nu are de cât să se ducă într-o școală profesională specială. Tot ce poate să facă autoritatea școlară, este să-i ușureze această completare a culturii practice prin instituirea de școli practice de agricultură, meserii, etc.

Numai așa trebuie înțeleasă activitatea practică în învățământul primar, iar nicidecum ca un mijloc de a forma meseriași.

O altă problemă referitoare la învățământul primar, pe care o menționez ca importantă și care de asemenea poate să ne intereseze, este aceea a *limbilor străine în învățământul primar*.

Am spus mai sus că Comenius consideră școala primară ca o școală a limbii materne.

«A voi să învețe pe cineva o limbă străină înainte de a cunoaște bine pe a sa proprie, e întocmai ca și cum ar vrea să-și învețe pe fiul său călăria, înainte de a putea să meargă pe picioare»<sup>1)</sup>.

Este o analogie foarte clară, în sensul că trebuie să cunoști limba ta proprie, nu numai în vorbirea curentă dar și ca structură gramaticală, etc., înainte de a trece la studiul unei limbi străine. Nu de mult s'a produs o mișcare la noi pentru introducerea limbii franceze în învățământul primar.

Cred că argumentul lui Comenius este suficient, spre a ne convinge că introducerea unei limbi străine în acest învățământ este o greșală.

O altă considerație, în legătură cu învățământul primar: Comenius, condus tot de principiul acela al concentrării, cere o *singură carte pentru fiecare clasă* de învățământ primar, pentruca în această carte să se poată stabili raporturile necesare între diferitele chestiuni, cari alcătuiesc programul. Astăzi ne apropiem de ideile lui Comenius, căci în învățământul primar găsim în cartea de citire tratate *împreună* cele mai multe obiecte, excepție facând aritmetica, gramatica, geografia.

**Gimnaziul.**— Trecem la a treia categorie de școale, gimnaziul, sau cum îi zice Comenius: școala latină.

Aci, chiar după numele, pe care-l dă Comenius acestei școale, «Școala Latină», înseamnă că el începe să facă concesii culturii timpului său, întrucât în această școală admite principiul limbilor străine (pe acesta îl admitem

1) Op. cap. XXIX par 4.

și noi în învățământul secundar) dând însă o preponderanță absolută limbii latine. Iată o concesie, pe care trebuie să o facă dacă voia ca teoriile sale să pătrundă în viața practică școlară. Mai era însă încă un motiv, pentru care recomanda el limba latină. Deși insistă mult asupra limbii materne, nu am putea zice că el este un naționalist exclusivist în educație.

Comenius este în același timp și umanitarist, adică el înțelege că, după cum fiecare individ își păstrează individualitatea lui și totuși face parte dintr-o colectivitate socială, națională, tot așa individualitățile etnice, diferențele națiuni, păstrându-și fiecare individualitatea sa, trebuie să se armonizeze între ele, pentru a satisface interesul social al omenirii în genere. Este ceva asemănător, cu ceea ce urmărește astăzi «Societatea Națiunilor». Umanitarismul acesta îl face pe Comenius să caute mijloacele de apropiere între unitățile etnice.

Un mijloc esențial în această direcție este, pentru Comenius, limba. Astăzi se manifestă tendința de realizare a unei limbi universale, limba esperanto, care nu știm dacă va putea fi vreodată efectiv practică. Comenius mi se pare că avea o propunere mai practică pentru timpul său, întrucât cerea ca limba latină să fie limbă universală, deci un mijloc de armonizare a diferitelor naționalități.

Tot referitor la gimnaziu, mai găsim la Comenius ca un element caracteristic, important și foarte accentuat: *studiul științelor reale*, adică al științelor pozitive. Când ne-am ocupat de raportul dintre fond și formă, am arătat cum Comenius acordă oarecare prioritate fondului, asupra formei. În organizarea programului de gimnaziu, el înțelegea să realizeze această idee, acordând o deo-

sebită importanță științelor pozitive. Acestea sunt puținele mai caracteristice referitoare la gimnaziu.

Trecem la ultima categorie de școală, pe care Comenius o numește Academie.

**Academia.**—Comenius distinge două feluri de academii adică două feluri de instituții de cultură superioară, cum de altfel distingem și noi astăzi: una este cea corespunzătoare universității, și alta o asociație de savanți, cari nu au menirea de a instrui pe alții, ci de a contribui prin cercetările lor la progresul științific. Aceasta nu înseamnă că universitatea nu are și menirea de a contribui la progresul științific, dar ea are în primul rând rolul pedagogic de a instrui tineretul universitar și în al doilea rând, pe acela de a face ca știința să progreseze. Mai întâiu, Comenius cere ca în universitate să nu între decât cei, cari au o înclinație firească pentru a face studii superioare.

«Lucrările academiei vor progresa cu ușurință și succes, dacă se vor trimite să studieze aci numai spiritele cele mai alese, floarea omenirii; ceilalți însă să se trimeată la plug, la meserii sau comerț, fiecare la ocupația, pentru care e născut»<sup>1)</sup>

Și astăzi se discută mult chestiunea selecției studenților. În timpul din urmă, s'a reînființat bacalaureatul. Fără a fi adeptul bacalaureatului, cred necesar un mijloc de selecție mai serios decât acela, care s'a produs până acum. Spre exemplu, reducerea numărului de elevi în clasele de liceu, în special în cursul superior. Astfel profesorul poate observa de aproape pe elevi, spre a vedea, care dintre ei sunt apți pentru universitate. De

1) Op. cit. Cap. XXXI, par. 4, pag. 317.



asemenea, ar fi recomandabil controlul universitar asupra învățământului secundar, așa cum există în Franța, adică nu numai în sensul ca un profesor universitar să prezideze o comisie de bacalaureat, ci și în sensul că el să aibă permisiunea de a vizita și controla liceele în tot cursul anului, pentru a putea astfel aprecia activitatea lor.

Comenius insistă după aceea asupra necesității, ca fiecare student, care a fost găsit apt pentru studiile superioare, să fie îndrumat spre specialitatea, pe care i-o indică însușirile lui naturale.

«Fiecare să se dedice studiului, pentru care l-a destinat natura; căci, după cum prin impulsul natural unul poate deveni un mai bun musicant, preot, naturalist, etc., decât altul, tot așa unul poate fi mai apt pentru teologie, medicină și științele naturale, decât altul»<sup>1)</sup>.

Comenius mai are o observație foarte interesantă asupra necesității de a se controla activitatea tinerilor admiși în Universitate.

«Să se îngrijească însă, ca Academiiile să educe numai școlari silitori, morali și zeloși. Dincontră, pseudostudenții, cari își întrebuințează averea și timpul în lenevie și lux și servesc altora ca exemplu corupător, să nu se tolereze. Unde nu e epidemie, nu poate fi contagiune, dacă toți își îndreaptă atenția asupra lucrărilor lor»<sup>2)</sup>.

Ni se pare că această observație este dreaptă, nu atât ca o măsură represivă față de cei ce nu-și fac datoria, cât ca o măsură de încurajare și dreptate față de cei care și-o fac.

1) Comenius. Didactica Magna. Cap. XXXI, par. 5.

2) Comenius. Op. cit. par. XXXI, par. 7.

În fine, o altă comparație: la tipar putem să facem să apară clar și scrisul unei mâini, care scrie urât, neciteț, însă cu mâna trebuie să scrii frumos. Ce însemnează aceasta? Că un profesor, chiar slab dotat de natură, dacă are metodă, poate să se facă înțeles.

Care sunt cauzele acestui metodism exagerat al lui Comenius?

În primul rând, faptul că se aglomerase un material de studiu prea mare, pentru a cărui stăpânire și coordonare se cereau mijloace metodice.

Al doilea: faptul că Comenius este adeptul educației maselor populare, îl face să ceară dascăli puțini pentru elevi mulți, ceace, reducând posibilitatea individualizării învățământului, duce spre mecanizarea metodelor.

II. Un al doilea punct caracteristic, în pedagogia lui Comenius, este *rolul moral-social, pe care-l acordă el educației*. El consideră educația ca un mijloc de ameliorare și regenerare a societății. În această privință, Comenius poate fi privit cu drept cuvânt ca premergătorul lui Jean Jaques Rousseau.

III. Un al treilea punct: *importanța mare, pe care o acordă Comenius limbii materne*. Datorită lui, limba maternă își capătă drepturile ei definitive în programul școlar.

IV. În fine, un al patrulea punct, demn de relevat, este faptul că, *în domeniul educației religioase, Comenius acordă o importanță deosebită elementului activ*. Am văzut cât de mult insistă el asupra exercitării virtuțiilor morale și religioase.

Rinurmăre, din acest punct de vedere, poate fi considerat și el ca precursorul școalei active.

Ca măsuri metodice<sup>o</sup> speciale, mai importante, mențio-

năm faptul că el ne dă pentru prima oară o *metodă* a intuiției, prin urmare preconizează *intuiția sistematică*; al doilea, faptul că acordă o mare importanță *concentrării materiilor de învățământ*; al treilea, faptul că insistă asupra *studiului științelor pozitive*, prin cercetarea *directă* a naturii, și în fine al patrulea, faptul că este primul pedagog, care ne dă indicații clare, asupra *metodei de tratare a unei lecții* — metodă, care, după cum am spus, va fi imitată de pedagogii de mai târziu.

---

*FILOSOFIA ȘI PEDAGOGIA*

*LUI J. J. ROUSSEAU.*

*FILANTROPINISMUL*

e necesar să vedem care e locul ce ocupă el în filosofia timpului și anume în filosofia franceză a aceluia veac, căci, deși elvețian, Rousseau aparține culturii franceze.

Este cu atât mai necesar să examinăm situația lui Rousseau, în mijlocul contemporanilor, cu cât ea a fost interpretată în chip diferit: unii zic că el a mers *în contra* curentului cultural și filosofic contemporan, alții dimpotrivă, că a mers *alături*. Și unii și ceilalți au, în parte, dreptate. Pentru a preciza, e bine să cercetăm mai de aproape caracterele esențiale ale filosofiei franceze din veacul al XVIII-lea. Acestea sunt următoarele:

1. *Caracterul revoluționar*. Filosofia timpului se opunea energic stării existente în biserică, școală, stat, societate.

Se da pe tărâmul intelectual lupta în contra religiei confesionale (Voltaire spunea în contra bisericii: «Ecrasons l'infâme»), în contra monarhiei absolute și a claselor sociale și pentru democrație (contract social). Rousseau, în această privință, era mai avansat decât Montesquieu, care, în «*Esprit des lois*», sprijinea monarhia constituțională.

2. *Caracterul intelectualist*, tinzând a pune în evidență contradicția dintre starea de fapt (în toate manifestările vieții sociale) și cerințele rațiunii. Atât pentru descoperirea relelor în societate și cultură, cât și pentru îndreptarea lor, trebuie să facem apel la rațiune, dar la rațiunea neîntunecată, nefalsificată, nestânjenită de sentimentele, cari ne leagă de o sumă de credințe, datini, moravuri, adoptate sau prin obiceiuri și tradiții (clasele sociale, confesiunile religioase) sau pentru că ne convîn, adică satisfac unele dorințe ale noastre (nëmurirea sufletului, existența lui Dumnezeu, etc.). În această direcție luptă

Voltaire și, în genere, enciclopediștii. Enciclopedia e un monument al intelectualismului francez.

3. *Caracterul materialist.* E cunoscută influența, pe care a exercitat-o filosoful englez Locke asupra filozofilor francezi din veacul al XVIII-lea. Aceștia au exagerat empirismul lui Locke, transformându-l mai întâiu în *sensualism* (*Condillac*), care susținea că toată viața noastră sufletească are drept unică origină *sensația*; toate fenomenele și funcțiunile sufletești (chiar aceace Locke consideră în domeniul «reflexiei» sau în domeniul intelectului activ) trebuiesc considerate ca niște senzații modificate. De la sensualism (în domeniul teoriei cunoașterii) la *materialism* (în domeniul metafizicei), trecerea era foarte ușoară: sensualismul susținea că nu putem cunoaște, cece există, decât prin simțuri; materialismul trage ultima consecință, zicând că numai cece cunoaștem prin simțuri — adică numai materia — există.

*La Mettrie* (în «*L'homme machine*») duce materialismul până la cinism. Dumnezeu — zicea el — nu există și lumea nu va fi fericită înaintea ca ateismul să fi devenit atotputernic. Sufletul nu e decât o vorbă goală, care nu are sens, decât dacă îl considerăm ca pe o parte a corpului, care cugetă: creierul. Nemurirea sufletului este o absurditate; sufletul, fiind o parte a corpului, pierе odată cu el; odată cu moartea trupului, s'a isprăvit totul: «*La farse est jouée*».

Adevăratul codice al materialismului francez din secolul al XVIII-lea este faimosul «*System de la nature*» lucrat în cercul intelectual al Baronului d'Holbach. Ideile esențiale ale acestei opere sunt următoarele:

a) In univers, nu există decât *materia și mișcarea* (sub forma dublă de atracție și repulsie).

b) Ca o consecință a acestei idei, *materialitatea omnistă a omului*. Omul nu e o ființă cu substanță dublă: materie și spirit, corp și suflet. Dacă întrebăm ce e sufletul, ni se răspunde numai prin negație: nu e divizibil, n'are întindere, nu e perceptibil pe calea simțurilor. Dar ce e realmente nu ni se poate spune. Pe de altă parte, cum să admitem că o ființă imaterială poate pune în mișcare corpuri materiale? Cei ce deosebesc sufletul de corp, deosebesc în realitate creerul de restul corpului. Cugetarea nu e decât o funcțiune a creerului.

c) Altă consecință este *materialitatea Universului*. După cum prin dublarea substanței, din punct de vedere individual, s'a produs himera sufletului omenesc, tot așa prin dublarea substanței, din punct de vedere universal, s'a ajuns la ideea unui suflet al naturii, la ideea de *Dumnezeu*.

d) De asemenea—spun materialistii—nu e admisibilă nici ideea *libertății voinței*. Omul e și el supus legilor cauzale universale, e purtat în mod necesar de curentul mișcării universale. Dacă ceva sau cineva în lume ar putea realiza o mișcare independentă, spontană, acest ceva ar avea puterea de a rupe lanțul cauzalității universale și astfel ar întrerupe acest lanț.

c) Nici *nemurirea* sufletului individual nu e admisibilă, căci a o admite ar însemna că funcțiunea poate dăinui după dispariția organului, care o produce. Singura nemurire e aceea, care constă în memoria generațiilor ce ne urmează.

Consecința *morală* a sensualismului e *hedonismul și egoismul*: morala plăcerii și a interesului propriu. Această consecință o găsim la *Helvetius*.

## II. Atitudinea lui Rousseau față de filosofia timpului său

Care e atitudinea lui Rousseau față de această filosofie?

Rousseau se asociază contemporanilor săi în ce privește tendința revoluționară. Deci găsim și la el caracterul revoluționar. Inșă e în *contra mijloacelor* întrebuintate de contemporani pentru a combate și înlătura răul existent. De asemenea, e *împotriva intelectualismului și materialismului*.

Mai mult decât atât; Rousseau se ridică în contra culturii unilateral intelectualistă și materialistă, provocată și susținută de contemporanii săi, cu mult mai multă înverșunare, decât se ridicase, alături de ei, împotriva organizării oficiale existente a vieții sociale.

Iată de ce spuneam că Rousseau poate fi considerat ca mergând alături, dar și în contra contemporanilor săi.

Problema fundamentală a gândirii lui Rousseau și atitudinea lui față de cultura timpului le găsim stabilite chiar dela începutul operii sale filosofice.

În vara anului 1749, în drumul spre Vincennes, unde se ducea se viziteze pe prietenul său Diderot, Rousseau, citind jurnalul «*Mercure de France*», găsește anunțată pentru premiu, de Academia din Dijon, următoarea chestiune: «*Le retablissement des Arts et des Sciences a-t-il contribué ou non a épurer les moeurs?*» Problema aceasta l'a impresionat puternic și i-a răscolit toate ideile. Sosind la Vincennes — zice Rousseau — «*mă găsiam într'o agitație asemenea delirului*».

Diderot îl sfătuește să concureze și el.

«*O făcui, zice Rousseau, și din momentul acela fui pierdut. Tot restul vieții și nenorocirilor mele fură efectul inevitabil*



«al acestui moment de rătăcire. Sentimentele mele se adap-  
 «tară cu cea mai neînchipuită repeziciune la tonul ideilor.  
 «Toate micile pasiuni fură înnăbușite de entuziasmul  
 «adevărului, libertății, virtuții; și, ceea ce e mai surprin-  
 «zător, e că această efervescență ținu în inima mea mai  
 «mult de patru sau cinci ani, la un grad atât de înalt,  
 «cum n'a mai fost, poate, în inima vreunui alt om» <sup>1)</sup>).

Rousseau vede o adevărată prăpastie între sufletul omenesc, cu însușirile și aspirațiile sale *naturale*, și cultura *artificială* a timpului. Această cultură era raționalistă, din două puncte de vedere: pe de o parte, fiindcă se credea că rațiunea poate să pătrundă totul, pe de altă parte, fiindcă se considera progresul culturii intelectuale ca fiind mijlocul cel mai bun pentru *moralizarea și fericirea* neamului omenesc (se credea că isyorul tuturilor relelor e în tradiție, prejudecăți, etc., cari se datoresc lipsei de cultură și că deci prin cultură se vor înlătura și cauzele răului).

Rousseau mărturisește că mult timp înainte de publicarea premiului din Dijon a *simțit* contrastul dintre natura omenească și cultura timpului, și că chestiunea pusă de academie «i-a luat vâlul dinnaintea ochilor».

Rațiunea singură — zice Rousseau — e insuficientă pentru pătrunderea lumii și vieții. Pe de altă parte, raționaliștii, nesocotind elementele *emoționale, intuitive, naive*, ale sufletului, îi răpesc *unitatea, spontaneitatea, libertatea*. Intelectualismul unilateral, prin faptul că nu acordă sentimentului, instinctului, intuiției directe, locul cuvenit *alături* de reflexiunea logică, *distruge armonia sufletească*.

---

1) J. J. Rousseau. Confessions. Livre VIII.

Aceasta este interpretarea *psihologică* a noțiunii *natură*. Mai e și o interpretare *socială* a acestei noțiuni.

Nu numai Intelectualismul, ci și unele *transformări sociale* au fost dăunătoare naturii omenești, determinând-o la o *desvoltare și manifestare unilaterală*. Diviziunea muncii, în legătură cu specializarea, provoacă necesitatea *schimbului*: individul, ne mai putând produce singur tot ce-i trebuie, apelează la alții. Așa dar, pe deoparte *se desvoltă și se manifestă unilateral*, pe de alta *devine dependent de alții*.

Această dependență se accentuează și mai mult prin crearea claselor sociale, a deosebirii dintre bogați și săraci, stăpâni și supuși.

Așadar, atât din punct de vedere psihologic, cât și din punct de vedere social, se produce o *disolvare*, o *fragmentare*, deci o *slăbire* a naturii omenești.

«Fă pe om iarăși o unitate și îl vei face atât de fericit cât poate fi!» zicea Rousseau.

Rousseau încearcă să ne explice cum s'a făcut evoluția storică — cu toate consecințele ei rele, psihologice și sociale — dela starea naturală la cea socială.

La interpretarea psihologică și socială a noțiunii «natură», Rousseau adaugă interpretarea *teologică*, întrucât consideră simplitatea și armonia firească a sufletului ca opera lui Dumnezeu (spre deosebire de fragmentarea, disarmonia și degenerarea, datorite *intervenției omenești*). E caracteristică în această privință prima frază din «Emile»: «Tot ce iese din mâna creatorului este bun, totul se strică în mâna omului». Cum rămâne însă cu *opозиția* dintre natură și cultură? Rousseau ajunge în scrierile sale principale la o soluție, care reduce opoziția naturii contra culturii, la o opoziție a naturii contra culturii *false*, sau a

culturii adevărate *contra culturii false*. Cultura adevărată presupune dezvoltarea naturală — dinlăuntru în afară — și armonică a sufletului, însă așa cum îl găsim în *treapta de evoluție actuală*. Căci omul evoluează, și în fiecare treaptă a evoluției sale apar necesități noi, cari sunt naturale *pentru treapta evolutivă respectivă*. E vorba, natural, de o evoluție firească *necesară* — analogă cu aceea, ce se face la individ dela copilărie la adolescență și dela adolescență la maturitate — nu provocată de imaginație, de necesități închipuite.

Este deci o diferență între omul natural în starea primitivă și omul natural în stare socială, și Rousseau, când vorbește de omul natural, are în vedere pe omul natural din starea de cultură, nu pe cel din starea de sălbăticie.

Pentru a face posibilă cultivarea naturală a omului *actual*, zicea Rousseau, trebuie:

a) Să încetăm de a-i impune o manifestare *unilaterală* a ființei sale, fie din punct de vedere *psihologic* (raționaliștii), fie din punct de vedere *social* (prin specializarea exagerată și diviziunea muncii).

b) Să nu-i impunem, prin intervenția reflexiei (comparându-se cu alții) și a fanteziei (imaginând posibilități noi), cerințe, cari depășesc forțele și necesitățile *naturale* ale stadiului de evoluție, în care se găsește.

Acest principiu îl aplică Rousseau în «Emile». Emil începe târziu învățământul sistematic, și *mai* târziu pe cel moral-religios; iar în educația lui se are în vedere deopotrivă *toate* puterile fizice și psihice.

În rezumat, idealul acesta educativ s'ar putea prinde în următoarea formulă: *Nu vă adresați numai unei laturi a sufletului omenesc, ci întregei sale ființe ca unui tot*

*unitar, și nu-i impuneți sarcini mai presus de puterile sale și în afară de năzuințele sale firești.*

### III. Principiile fundamentale ale pedagogiei lui Rousseau

Cu această formulă, care încheie considerațiile asupra filosofiei lui Rousseau, încep considerațiile asupra pedagogiei sale.

Principala operă pedagogică a lui Rousseau e «Emile». Indicații pedagogice se găsesc și în «La nouvelle Héloïse».

Când a apărut «Emile», lumea s'a arătat atât de revoltată de idile cuprinse în această operă, încât Rousseau a fost nevoit să plece din Paris. Motivele sunt ușor de înțeles. În această carte, se manifestă tendințele revoluționare ale lui Rousseau: el vrea o modificare fundamentală a vieții de staț, de familie; se ridică împotriva religiei confesionale, vrând s'o înlocuiască printr'o religie naturală <sup>1)</sup>.

I s'au adus o sumă de critici meschine, a fost acuzat de plagiat, i s'a criticat forma literară. Totuși «Emile» a pătruns, mai ales în Germania, unde a determinat un întreg curent cultural pedagogic. Kant, se zice că atunci când a primit exemplarul din «Emile», a neglijat să-și facă plimbarea obișnuită — așa de mult l-a impresionat și interesat doctrina lui Rousseau.

Mai târziu, i s'au adus critici, cari cuprind interpretări unilaterale. Una din acestea, cu caracter strict pedagogic, este aceea referitoare la insuccesele *practice* ale lui Rousseau, care chiar pe copiii săi și i-a dus într'un azil. În cazul acesta — ziceau criticii — cum ar putea Rousseau

1) v. «Emile», cartea IV. Confession de foi du Vicaire Savoyard»

să dea un tratat bun de educație? Această observație e fără îndoială greșită, căci un pedagog teoretic poate uneori să nu fie și *bun* practician. Pentru aceasta, i se cere tact, abilitate, simț pedagogic și alte însușiri, pe cari nu le poate avea oricine. Rousseau însuși recunoaște că n'are aptitudini de educator.

A doua critică, ce pare mai serioasă, deși e și ea neîntemeiată, e că Rousseau pe de o parte (în «La nouvelle Héloïse» și într'un articol pentru Enciclopedie, intitulat: «Discours sur l'économie politique») se arată adept al educației familiare și de stat, zicând că nu putem forma buni cetățeni, decât dacă statul are în grija sa creșterea copiilor (ca la Spartani), iar pe de altă parte, cere ca Emil să fie izolat chiar și de familie, fiind înțovărășit numai de educator. Cum se poate această contradicție? Și această imputare e greșită. *Rousseau nu e pedagog individualist prin antagonism cu pedagogia socială, în sensul adepților lui Nietzsche, cari prin definiție resping pedagogia socială: Rousseau este în primul rând pedagog social și numai prin derivație individualist.* În «Contrat social» el arată necesitatea ameliorării societății, și nu găsește alt mijloc decât educația. Aceasta însă nu se poate face într'un mediu social și cultural falsificat. De aceea izolează el pe Emil: fiindcă nu-l poate educa în mediul francez *de atunci* și cu ajutorul culturii *din acel timp*. Când se va regenera societatea, atunci va fi posibilă și educația socială.

Emil pornește în călătorii, pentru a cunoaște societatea reală, numai după ce a fost înarmat în contra viciilor sociale.

În «Emile» nu vom găsi o expunere sistematică, o tratare logică a principiilor pedagogice, nici o clasificare

în elemente fundamentale și secundare, ci mai mult un român — cum au zis unii — în care se găsesc presărate idei de mare valoare, cari au avut influență și atunci și mai târziu, în pedagogia contemporană, și nu numai în Franța, ci și în Germania, unde un întreg curent — cel filantropinist — pornește dela principiile lui Rousseau. Deasemenea, când vom examina pe Pestalozzi, Fröbel și o mulțime de sisteme pedagogice contemporane — ca școala activă, etc. — cari își au origina în pedagogia lui Rousseau, ne vom da seama de marea lui influență. Vom încerca noi o sistematizare, stabilind câteva principii fundamentale:

1. *Respectarea individualității și educația negativă.* Rolul educatorului — mai ales în prima perioadă — este de a face tot posibilul pentru înlăturarea oricărui obstacol, care ar împiedica dezvoltarea liberă a naturii individuale și de a ajuta la producerea circumstanțelor favorabile acestei dezvoltări. «La première éducation doit être purement négative»; aceasta însă nu implică o atitudine pasivă, căci de fapt natura copilului și educatorul se sprijină reciproc: natura face totul, însă numai sub conducerea educatorului, iar educatorul influențează, dar numai prin mijlocirea naturii, ceea ce e o garanție contra măsurilor artificiale. De ce recomandă Rousseau educația negativă ?

A. Pentrucă nu ne putem opune naturii, și deci trebuie să ne conformăm ei; toată înțelepciunea și știința omenească nu va putea cultiva în sufletul omului mai mult decât a semănat natura, după cum nici o operație chimică nu poate scoate dintr'o combinație oarecare mai mult argint, decât a conținut dela început. Educația nu poate să creeze din nimic, ea poate numai să garanteze

bune condiții de dezvoltare elementelor naturale, prin înlăturarea a tot ce le-ar putea ataca sau slăbi.

Educația ne poate veni dela natură, dela oameni sau dela lucruri: educația naturii provoacă dezvoltarea funcțiilor și organelor noastre, educația oamenilor ne indică modul cum le putem utiliza mai bine, iar educației lucrurilor datorim experiența, ce-o avem despre lumea înconjurătoare. Dar pentru ca acești trei factori să ducă la un bun rezultat, trebuie să lucreze în armonie. Știm însă că natura e cu desăvârșire independentă, ea nu se supune cerințelor celorlalți doi factori, de unde rezultă că numai conformându-se acesteia, naturii — ceea ce sigur că e posibil — se poate realiza acea influențare armonică. «Puisque le concours des trois éducations est nécessaire à leur perfection, c'est sur celle à laquelle nous ne pouvons rien qu'il faut diriger les deux autres». (Emile c. I.).

B. Pentru că natura omului e bună. Dacă oamenii sunt răi, aceasta se datorește influenței unui mediu și unei culturi falsificate. «Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses tout dégénère entre les mains de l'homme». (Emile c. I.). Prima grijă a unei bune educații va fi deci de a înlătura acea influență, pentru ca natura să se poată dezvolta în libertate.

C. Pentru că trebuie să ținem seamă de individualitatea copilului. La început nu o cunoaștem, trebuie deci să lăsăm naturii posibilitatea și timpul necesar pentru a se manifesta. Diferențele individuale fac imposibilă aplicarea aceleiași forme tuturilor. Natura ne va arăta calea, deci se impune rezervă: *educație negativă*.

«O altă considerație, care arată încă folosul acestei metode, este aceea a genului particular al copilului, pe

«care trebuie să-l cunoști foarte bine ca să știi ce regim  
 «moral i se potrivește. Fiecare spirit are forma sa proprie  
 «și trebuie să fie condus potrivit cu aceasta și izbânda  
 «tuturor îngrijirilor noastre cere ca să fie condus așa  
 «și nu altfel. Dacă ești prudent, studiază multă vreme  
 «natura, observă bine pe elevul tău înainte de a-i spune  
 «primul cuvânt; lasă întâiu sămânța caracterului său să  
 «se desvolte în deplină libertate, nu-i face nici cea mai  
 «mică silnicie ca să-l poți vedea întreg. Credeți că acest  
 «timp de libertate e pierdut pentru el? Dimpotrivă, va  
 «fi foarte bine întrebuințat, căci așa veți învăța să nu  
 «pierdeți niciun minut într'un timp mai prețios, pe când  
 «dacă începeți înainte de a ști ce aveți de făcut, lucrați  
 «la întâmplare. Expuși să vă înșelați, veți fi siliți să vă  
 «întoarceți mereu înapoi: veți fi mai departe de țintă  
 «decât dacă v'ați fi grăbit mai puțin s'o ajungeți. Nu  
 «faceți ca sgârçitul, care pierde mai mult, fiindcă nu vrea  
 «să piardă nimic. Jertfiți în vârsta dintâiu o vreme, pe  
 «care o veți câștiga mai târziu cu dobândă. Medicul  
 «înțelept nu dă nebunește doctorii cum a văzut pe bol-  
 «nav, ci-i studiază temperamentul înainte de a-i prescrie  
 «ceva; începe târziu, dar el vindecă; pe când medicul  
 «prea grăbit îl omoară»<sup>1)</sup>).

2. *Principiul necesității naturale.* Am văzut că, con-  
 form principiului educației negative, nu e admisibilă  
 influența directă și arbitrară a educatorului. Dar cum o  
 putem evita? Utilizând cunoștințele naturale ale faptelor  
 copilului, deci intervenind indirect. Necesitatea naturală  
 trebuie să înlocuiască autoritatea, iar natura lucrurilor,  
 voința educatorului. «Il est dans la nature de l'homme

1) Emile. Trad. G. Adamescu, II. 69.



d'endurer patiemment la nécessité des choses, mais non la mauvaise volonté d'autrui». Dacă un copil e lacom la dulceduri, va trebui să suporte consecința: medicamentul amar; dacă minte, nu vom declama contra minciunii, nici nu-l vom pedepsi pentru că a mințit înfr'un anumit caz, ci vom lăsa curs liber consecințelor naturale ale minciunii: a nu fi crezut chiar când spui adevărul, a fi acuzat de o faptă rea, pe care n'ai comis-o, deși te aperi, etc. Pedepsele nu pot fi cu totul evitate, dar trebuie să fie naturale.

Motivarea acestui principiu o găsim în următoarele convingeri ale lui Rousseau: a) Copilul trebuie de timpuriu să simtă jugul, pe care natura îl impune oamenilor, jugul legilor naturale. b) Lumea morală nu e accesibilă spiritului copilului, el nu poate deosebi binele de rău și exclude noțiunea datoriei; de aceea, nu trebuie să facă nimic din supunere față de autoritatea morală, totul din necesitatea naturală. Educatorul îi apare ca o forță naturală, nu ca o personalitate morală. c) A raționa cu copiii e nefiresc: natura vrea ca, înainte de a fi bărbați, copiii să fie copii. Și caracteristic epocii de copilărie e faptul că ea este somnul rațiunii.

Din toate facultățile omului, zice Rousseau, rațiunea e cea care se dezvoltă mai greu și mai târziu, și tocmai de aceasta voim să ne servim, pentru a dezvolta celelalte facultăți. Deci, nu pot fi admise sfaturile sau preceptele morale, al căror rol e de a dovedi necesitatea acțiunilor morale. Ar fi absurd să încercăm a argumenta copiii — când rațiunea nu e suficient dezvoltată — asupra celor mai înalte probleme ale vieții omenești. Iată formula, la care s'ar putea reduce toate lecțiile de

morală adresate copiilor, ducând toate, în mod inevitabil, la un cerc vicios :

«Educaătorul. Nu trebuie să faci cutare lucru.

«Copilul. Și pentru ce nu trebuie să-l fac?»

«Educ. Pentru că e rău să-l faci.

«Copilul. Rău! Dar ce e rău să fac?»

«Educ. Ceeace îți este oprit de a face.

«Cop. De ce e rău să fac ceeace mi e oprit?»

«Educ. Vei fi pedepsit, pentru că nu te-ai supus.

«Cop. Voi face așa, încât să nu se știe nimic.

«Educ. Vei fi urmărit.

«Cop. Mă voi ascunde.

«Educ. Vei fi întrebat.

«Cop. Voiu minți.

«Educ. Nu trebuie să minți.

«Cop. Pentru ce nu trebuie să minț?»

«Educ. Pentru că e rău, etc.»<sup>1)</sup>.

Pentru acelaș motiv respinge Rousseau și fabulele: copilul, în loc de a observa dacă defectul, de care voim a-l conserva, se găsește la el sau la alții, e atras de vijiul, datorită căruia tragem profit din defectele altora. În fabula «Corbul și Vulpea» copilul își bate joc de corb, dar simpatizează cu vulpea.

Tot din cauza insuficienței rațiunii, e înlăturat la copii învățământul sistematic, cărțile, chiar și cititul în genere: citirea e plaga copiilor și totuși aproape singura ocupație, pe care le-o acordăm. Nu diversele metode, care de care mai ingenioase, îl vor face pe copil să învețe cu plăcere a citi; dorința de a învăța e mijlocul cel mai sigur. «L'interêt present, voila le grand mobile, le seule

1) Rousseau. Emile. Cartea II.

qui mène surment et loin». «Se consideră ca o chestie  
«mare aflarea celor mai bune mijloace pentru a preda  
«citirea; se inventează jocuri de litere și cartoane. Odaia  
«copilului se face un atelier de tipografie. Locke zice  
«să-l înveji să citească prin cuburi. Ce invenție minu-  
«nată! Iji face milă! Eu cred că un mijloc mai sigur  
«decât toate și pe care îl uităm totdeauna este: dorința  
«de a învăța. Faceți pe copil să aibă această dorință și  
«lăsați de-o parte jocurile de litere și cuburile: orice  
«metodă va fi bună».

«Interesul prezent: iată mobilul cel mai puternic, sin-  
«gurul, care te duce sigur și departe. Emil primește câte-  
«odată dela tatăl său, dela mama sa, dela rude, dela  
«prieteni, bilete, prin cari îl invită la masă, să se plimbe  
«pe câmp sau pe apă, să meargă împreună la o serbare  
«publică. Aceste bilete sunt scurte, lămurite, bine scrise.  
«Trebue să caute pe cineva, care să i le citească și câte-  
«odată nu găsește tocmai când trebue, sau persoana la  
«care se adresează are pentru el tot așa puțină bună-  
«voință cât îi arătase Emil eri. Astfel ocaziunea, mo-  
«mentul potrivit trece. In fine, îi citește cineva biletul,  
«dar prilejul a trecut.

«A! dacă ar ști să citească singur! Mai primește și  
«alte... Și ce scurte sunt! Ce interesante! Ar încerca  
«să le descifreze, dar câteodată găsește ajutor, câteodată  
«nu. Cu multă silință deslușește jumătatea unui bilet:  
«trebue să meargă mâine să mănânce o prăjitură, nu știe  
«unde, nici cu cine. Vă închipuiți câtă silință va pune  
«ca să citească restul. Nu cred că Emil ar mai avea  
«nevoe de jocuri de litere»<sup>1)</sup>.

1) Emile Adamescu. Trad. II. 149-150.

Și educația religioasă e exclusă în epoca somnului rațiunii: nu sunt admise nici învățăturile religioase, nici rugăciunile. Nu e bine să îndemnăm pe copil a întrebuița cuvinte, cărora în spiritul lui nu le corespund idei. Dar în epoca desvoltării simțurilor, nu a rațiunii, cuvântul «Dumnezeu» nu poate avea pentru el niciun sens; e o noțiune, care nu poate fi concepută de spiritul său. De asemenea, rugăciunile spuse în mod mecanic produc obiceiul de a exprima cuvinte neînțelese. Ade-seori copilul își formează și idei în legătură cu vorbele, dar idei false, inadecuate, cari totuși se imprimă adânc în sufletul lui și împiedică mai târziu formarea unor noțiuni corecte și demne despre Dumnezeu. Mulți oameni persistă întreaga viață în credința copilărească.

3. *Principiul rezistenței și al stăpânirii de sine.* A suferi e primul lucru, pe care trebuie să-l învețe Emil, și acela de care va avea cea mai mare nevoie în viață. Puterea de a rezista răului fizic și moral e condiția sine qua non a libertății. Pentru a realiza această condiție, se impun două măsuri: a) întărirea corpului, care numai fiind puternic se supune voinții, iar dacă e slab, poruncește sufletului și-i răpește astfel libertatea. Emil va fi deprins cu oboseala, cu foamea, cu variațiile de temperatură, cu loviturile, etc., b) rezistența morală sau stăpânirea de sine, care constă în a stabili echilibru între voință și putere. Un om, ale cărui facultăți ar egala dorințele, ar fi un om absolut fericit. Slăbiciunea ome-nească e provocată de disproporția dintre forțele și cerințele noastre. «Acela, a cărui forță depășește cerințele, e puternic, fie el o insectă, un vierme; acela, ale cărui necesități întrec puterile, e slab, fie el un elefant, un leu,

un erou, un zeu»<sup>1)</sup>). Acî s'ar putea face deosebirea între cerințele naturale, reale, impuse de ființa noastră individuală, și cerințele artificiale, imaginate, datorite influenței din afară. Natura nu ne impune necesități mai multe decât forțele ce avem: mediul social ne impune necesități noi, artificiale, fără a ne da și forțele pentru satisfacerea lor. Cine se mulțumește să fie ceea ce e și să facă ceea ce poate, conform naturii sale, e fericit și liber; cine însă dorește să fie, sau să pară a fi, altceva decât ce este și să facă mai mult decât poate realmente — comparând-se cu alții și dând frâu liber imaginației — nesocotește propria sa natură, cerințele sale firești și de aceea, este sclav, nefericit.

«Știi care este cel mai sigur mijloc să faci nenorocit pe copilul vostru? Să-l obișnuiești a dobândi tot, căci dorințele sale se vor înmulți neconținut prin ușurința, cu care le va putea împlini, și mai curând sau mai târziu, vei fi pus în neputință de a-l mulțumi, și acest refuz neobișnuit îi va pricinui mai mare neceaz decât chiar lipsa lucrului, pe care-l dorește. Intâiu o să-ți ceară bastonul, pe urmă o să vrea ceasornicul, apoi pasărea care zboară, steaua, pe care o vede strălucind; va voi tot ce va vedea. Doar Dumnezeu să fii ca să-l poți mulțumi»<sup>2)</sup>).

4. *Principiul interesului, intuiției și al activității.* Dela vârsta de 12 ani înainte, se produc, în evoluția sufletească a copilului, două fenomene importante pentru educație: a) copilul are mai multă forță, decât necesități, deci surplusul de energie poate servi la dobândirea cu-

1) Rousseau. Emile. cartea II.

2) Op. cit. & 53. trad. Adamescu.

noștințelor; căci *b)* intelectul e acum suficient dezvoltat pentru acest scop.

Condițiile, în cari trebuie să se facă educația intelectuală, sunt următoarele: *a)* vom lua ca punct de plecare curiozitatea naturală a lui Emil: lucrurile asupra cărora aceasta se va îndrepta, vor forma obiectul instrucțiunii, Deasemenea, vom avea în vedere, în primul rând, stimularea interesului pentru știință, nu cantitatea cunoștințelor, *b)* toate ideile primite de Emil trebuie să fie clare. «Souvenez vous toujours que l'esprit de mon institution n'est pas d'enseigner à l'enfant beaucoup de choses, mais de ne laisser entrer dans son cerveau que des idées justes et claires»<sup>1)</sup>.

În vederea clarității însă, se impune dobândirea cunoștințelor pe cale intuitivă. Dați lui Emil lucruri, nu vorbe, zice Rousseau. Lumea, natura, trebuie să fie cartea elevului: o lecție de astronomie poate fi pusă în legătură cu un frumos apus de soare; pentru a stabili legile naturale, începem prin a-i atrage atenția asupra celor mai simple fenomene din natură; la geografie vom porni dela mediul imediat înconjurător, casa părintească și locurile înconjurătoare, apoi satul sau orașul, etc. Nu trebuie să dăm elevului nici un fel de lecție verbală; el nu va primi lecții decât din experiență. Pentru ca, pe deoparte să stabilim o strânsă legătură între știință și viață, pe dealta, să-l deprindem pe elev cu activitatea—căci numai fiind capabil a-și dobândi prin propria lui forță și muncă ceea ce-i trebuie, va fi bine pregătit pentru lupta vieții,—îl vom lăsa pe el să rezolve chestiunile, ce i-a impus curiozitatea, să caute și să găsească el ade-

---

1) Rousseau. Emile. Cartea III.

vărul, să-și făurească el instrumentele, de care are nevoie. Emil nu va învăța nimic din gura educatorului, ci va învăța totul prin el însuși, iar lecțiile vor consta mai mult în acțiuni decât în vorbe. Dacă are nevoie de o hartă la geografie sau de un aparat la fizică, nu i le vom prezenta, ci le va face el cu ajutorul educatorului. «Vreau să ne fabricăm singuri mașinile și vreau să fac «întâiu experiența și pe urmă să-mi pregătesc instrumentul; mai mult, vreau, după ce am văzut experiența «ca din întâmplare, să inventăm încet, încet instrumentul, «cu care s'o verificăm. Mai bine să fie instrumentele mai «puțin perfecte și să avem idei mai lămurite de ce trebuie să fie și de operațiile, la cari avem să ne slujim «cu ele. Pentru prima mea lecțiune de statică, nu caut «nicio balanță, ci pun un baston pe spatele unui scaun, «îl așez în echilibru și măsoz lungimea celor două părți, «atârnat de o parte și de alta diferite greutateți, când deo- «potrivă, când neegale și, trăgându-le într'o parte sau «în alta după cât trebuie, constat că echilibrul rezultă «într'o potrivire între mărimea greutateții și lungimea păr- «ghiei. Astfel micul meu fizician va fi în stare să recti- «fice o balanță, înainte de a fi văzut vreuna»<sup>1)</sup>.

Tot în vederea deprinderii de a fi activ, e provocat Emil să învețe o meserie. Această activitate practică servește în acelaș timp și ca o măsură preventivă contra disprejului, pe care-l manifestă clasa de sus pentru munca manuală și pentru clasa, care o reprezintă. «Nu țîn atât «să înveți o meserie ca să știi o meserie, ci ca să «învingi prejudecățile, cari disprețuesc meseriile».

5. *Principiul respectării drepturilor copilului.* Epoca

1) Op. cit. & 53. Trad. G. Adamescu.

copilăriei nu trebuie considerată ca o simplă fază de pregătire, de tranziție, fără valoare proprie. Copilul nu trebuie considerat ca mijloc, ci ca scop. Nu e permis să denaturăm viața lui actuală în vederea vreunei eventuale fericiri viitoare; nu e admisibil să vedem în copil numai pe viitorul adult, ci în primul rând pe copil ca atare: Fiți umani față de toate vârstele, zice Rousseau. «Părinți, «știți voi momentul în care moartea va aștepta pe copiii, «voștri? Faceți așa ca în orice moment i-ar chema Dumnezeu la sine, să nu moară, fără a fi gustat viața» «Aimez l'enfance; favorisez ses jeux, ses plaisirs, son «aimable instinct». «Pour quoi voulez-vous ôter à ces «petits innocents la jouissance d'un temps si court qui «leur échappe, et d'un bien si précieux dont ils ne sauraient abuser»? <sup>1)</sup>).

Aceste principii generale, pe cari le putem extrage din primele trei cărți ale scrierii «Emile», trebuie să ne lumineze calea — după Rousseau — în educația copilului, până la vârsta de 15 ani. De aci înainte, dat fiind gradul de dezvoltare sufletească, la care a ajuns elevul, e posibilă educația morală și religioasă directă.

## VI. Principiile lui Rousseau asupra educației morale și religioase.

Acum, la vârsta de 15 ani, se deșteaptă și pasiunile. E timpul când Emil trebuie introdus în lumea morală, nu indirect, ca până acum, ci *direct*. Sentimentelor morale și religioase, precum și noțiunilor de bine și de rău, de datorie morală, de Dumnezeu — cari până acum erau

1). Rousseau, *Emile*, Cartea II.



excluse din cadrul activității pedagogice, după cum am văzut — li se acordă o deosebită importanță.

1. Prima și cea mai însemnată preocupare a educatorului, în această epocă, va trebui să fie educația sentimentelor. În cartea IV-a din «Emile», găsim o adevărată psihologie a vieții afective. Pasiunile naturale (termenul favorit a lui Rousseau) sunt considerate ca instrumente ale conservării și libertății noastre. Ar fi o întreprindere zadarnică și ridiculă să voim a le distruge; ar însemna să contrariem natura și să reformăm opera lui Dumnezeu. Dar nu toate pasiunile sunt naturale. Izvorul e desigur natural, dar mii de pârae străine l-au mărit; a devenit un fluviu mare, care crește neconținut și în care deabia am putea găsi câteva picături din prima apă. Asemenea pasiuni, cari nu ne sunt dictate de natura noastră, ci ne sunt inspirate de mediul social degenerat, sunt cele ce ne subjugă și ne distrug, nu cele naturale. Izvorul tuturilor pasiunilor, care se ivește odată cu omul și nu-l părăsește niciodată, e iubirea de sine; toate celelalte pot fi considerate ca modificări ale acesteia, și în acest sens toate pasiunile ar fi naturale.

Cele mai multe modificări însă, fiind produse de cauze străine naturii noastre, se îndreaptă adesea contra sentimentului fundamental și ne pun astfel în contradicție cu noi înși-ne.

Iubirea de sine nu cere pentru eul nostru decât satisfacerea necesităților naturale și nu atinge întru nimic interesele altora; spre deosebire de amorul propriu, care — rezultând dintr'o exagerare a propriei noastre valori în comparație cu valoarea altora — ne pune în conflict cu semenii noștri și face să se producă o sumă

de sentimente josnice, distrugătoare ca: invidia, ura, gelozia, etc.

Ceeace e caracteristic iubirii de sine, și o face să fie izvorul natural al tuturor sentimentelor bune, e forța abundentă, care — neputând fi toată consumată de necesitățile naturale individuale și grație apropierii sufletești, ce există între noi și semenii noștri — se revarsă și asupra altora. Intensitatea mare a sentimentului individual, tinzând spre expansiune, face pe individ să se identifice cu ființe de aceeaș natură. «La force d'une âme expansive m'identifie avec mon semblable». Așa dar, mila nu e decât o formă specială a amorului de sine; bunătatea o consecință a forței sentimentale prea mari; iubirea aproapelui e consecința naturală a iubirii de sine.

Dacă însă relațiile cu mediul social devin din ce în ce mai numeroase, și aceasta se întâmplă înainte ca spiritul individului să fi fost suficient pregătit, pentru a le aprecia just și a rezista tentațiilor rele, se produce o sumă de necesități artificiale. Tendința de a ne compara cu alții, sprijinită de imaginație, provoacă speranțe și dorințe noi, cu timpul necesității noi. Și atunci, pe deoparte, acea forță afectivă naturală e absorbită toată de eul nostru, pe dealtă parte, iubirea de sine se transformă în amor propriu. Deci, acel surplus de forță afectivă, care în condiții naturale producea sentimente altruiste, în condiții artificiale va produce sentimente egoiste.

Prin urmare, pentru a pune ordine în viața afectivă a copilului, trebuie să evităm acele modificări artificiale. Isbucnirea pasiunilor se poate produce în două moduri: sau natura (sensibilitatea naturală) dă impulsul și provoacă eventual și imaginația, sau imaginația — nutrită

de influența unui mediu rău — forțează natura, înainte ca aceasta să fi ajuns la gradul de dezvoltare necesar. În primul caz, pasiunile se produc în mod natural, în al doilea caz, în mod artificial.

Odată ce sensibilitatea își manifestă însă în mod natural drepturile, cum vom îndruma-o pe calea cea bună, ce direcție îi vom da? Vom îndrepta acea forță afectivă, care tinde spre expansiune, asupra celor ce au nevoie de ea — de ajutorul nostru —, nu asupra acelor, cari, prin faptul că nu simt această nevoie, ne-ar respinge sau ne-ar primi cu indiferență, provocând astfel invidie, în loc de iubire. Suferința altora ne garantează mai mult afecțiunea lor. Aspectul fericirii altora ne ajută — prin comparație — amorul propriu (în primul rând invidia); aspectul suferinții însă produce sentimentul de milă. Astfel ajunge Rousseau la concluzia că trebuie să-i prezentăm lui Emil tabloul omenirii suferinde. Și nu ne vom mărgini la o simplă descriere a suferințelor omenești, ci i le vom expune, în marginile posibile, pe cale intuitivă, conducându-l prin spitaluri, închisori, etc.

Iar pentru ca impresiunea să fie mai puternică, îl vom face să înțeleagă că, datorită pericolelor, la cari orice om e continuu expus în viață, nimeni nu e scutit în mod sigur și pentru totdeauna de suferințe.

Dar, prin faptul că-i oferim spectacolul mizeriei și al suferinței, nu turburăm oare viața copilului, ceea ce ar veni în contradicție cu principiul respectării drepturilor sale la viață? Nu, ne-ar răspunde Rousseau, căci Emil are, pe deoparte, plăcerea milei, ce simte față de suferințele altora, pe de altă parte, plăcerea provocată de deia de a fi el scutit de acele suferințe. El simte această abundență, care ne face să extindem asupra altora

activitatea inutilă a eului nostru. Incearcă o plăcere morală și ară conștiința puterii sale.

Un alt tânăr însă, care ar fi purtat numai pe la oameni mari, bogăți și ar trăi în continuă distracție, credeți că s'ar bucura? Din contră, zice Rousseau, eu cred că ar suferi. O mare parte din bunurile, ce vede înaintea lui, dispar după o clipă; ele par că i se arată numai pentru a-l face să regrete că nu le posedă: palatul frumos, costumele elegante, succesele rivalilor săi, etc.

«Tout ce qui le flatte le tente; tout ce que d'autres ont, il voudrait l'avoir: il convoite tout, il porte envie à tout le monde, il voudrait dominer partout; la vanité le ronge, l'ardeurs des désirs effrénés enflamme son jeune coeur; la jalousie et la haine y naissent avec eux; toutes les passions dévorantes y prennent à la fois leur essor»<sup>1)</sup>.

2. Studiul istoriei aduce un bun serviciu educației morale, din două puncte de vedere: a) Emil vede aci oamenii lucrând, le cercetează faptele și astfel îi poate mai bine cunoaște, decât în societate, unde vorbesc mult și își mășchează acțiunile; b) istoria îi arată oamenii la distanță mare, ceea ce evită o apreciere nedreaptă. Rousseau recomandă în special pe Plutarch. În epoca aceasta admite și citirea fabulelor, cari ne fac atenți asupra greșalelor noastre.

3. Educația religioasă: În «Profession de foi du Vicairé Savoyard» ne arată în ce sens trebuie făcută cultura religioasă a lui Emil: vom înlătura religia pozitivă, confesională, bazată pe revelația divină, înlocuind-o cu religia naturală, bazată pe considerațiuni filosofice.

1) Rousseau, Emile. Cartea IV.

a) Dogma religioasă se bazează pe revelație; Dumnezeu a vorbit! (exclamă Rousseau). Dar către cine? De ce eu n'am auzit nimic? A însărcinat pe alți oameni să ne transmită cuvintele sale și s'a manifestat prin minuni. Dar unde găsim acele cuvinte și istorisirea minunilor? In cărți. Și cărțile cine le-a scris? Tot oameni, iarăș mărturii omenști. Atâția oameni între mine și Dumnezeu! Dar mai bine decât toate aceste mărturii, pe care nu le putem controla, îmi dovedesc rațiunea mea și ordinea inalterabilă a naturii, existența spiritului divin, însă tot acestea ne conving de imposibilitatea logică a minunilor, căci dacă ordinea în natură, legile universale sunt opera lui Dumnezeu, el s'ar contraține pe sine însuși făcând minuni, adică suspendând acele legi. E posibil însă ca noi, necunoscând toate legile, după cari se petrec fenomenele în natură, să considerăm drept minuni toate fenomenele, cari nu corespund nici unei legi cunoscute de noi. Pe măsură ce știința progresează, descoperim legi noi, cari ne lămuresc fenomene inexplicabile altă dată.

b) Adevărata religie, religia naturală, s'ar putea reduce în esență la următoarele articole de credință ale Vicarului Savoyard:

«Cred că o voință mișcă universul și însuflește natura».

«Primele cauze ale mișcării nu sunt în materie; aceasta primește mișcarea și o comunică, dar nu o poate produce». Observând acțiunea și reacțiunea forțelor în natură, urmărind regresiv lanțul cauzal, trebuie să ajungem la o cauză primă, care, întrucât nu primește mișcarea de aiurea, ci o produce în mod spontan, trebuie să fie dotată cu voință.

Dacă mișcarea materiei îmi dovedește existența unei voințe, faptul că se mișcă după anumite legi, îmi probează existența unei inteligențe. «Pe această ființă, care voește și poate, pe această ființă activă prin ea însăși și pe această ființă, în sfârșit, care mișcă universul și pune ordine în toate lucrurile, o numesc Dumnezeu».

«Omul e liber în acțiunile sale și ca atare însuflejit de o substanță imaterială. Voința adevărată nu e posibilă fără libertate, iar libertatea, care presupune acte spontane, nu e posibilă fără substanța spirituală, căci materia, după cum am văzut, nu poate produce mișcarea.

Acesta e sistemul religios, în care va fi introdus Emil.

4. Astfel pregătit, din punct de vedere intelectual, moral și religios, Emil poate pătrunde în societate, ale cărei rele nu-l vor putea ispiți pe el, amicul naturii și al oamenilor mari ai istoriei. De altfel un bun sprijin în lupta contra atmosferei viciate a orașului va fi și iubirea ce nutrește Emil pentru Sofia, aleasa inimei lui și a rațiunii educatorului. După logodnă, Emil pleacă pentru câțeva vreme în țări străine, pentruca prin proprie experiență — deci tot pe cale intuitivă — să cunoască lumea și oamenii și să învețe limbi străine. După ce își termină călătoria, se căsătorește cu Sofia. La nașterea primului copil, — dat fiind că Emil știe din experiență proprie cum trebuie făcută educația — se întronează sistemul de educație familiară.

## V. Filantropinismul.

1. **Influența pedagogiei lui Rousseau.** Pedagogia lui Rousseau a exercitat o influență mult mai mică în Franța, decât în Germania, unde concepția lui e reprezentată în teorie

și practică printr'un important curent pedagogic: filantropinismul.

Intemeietorul școalei filantropiniste este Johann Basedow (1723—1790). Acesta a publicat în 1768 un apel către «prietenii și oamenii avuți», în care tratează despre școală și influențele ei pentru binele public și promite o reformă școlară — pe baza unor principii asemănătoare cu ale lui Rousseau — precum și publicarea unei enciclopedii pedagogice.

Datorită acestui apel, Basedow reușește să adune o sumă de bani suficientă pentru a înființa în Dessau institutul său «Philantropinum». Aci începe el, împreună cu câțiva colaboratori, să aplice principiile lui Rousseau.

Nu ne vom referi la amănunțele de organizare ale acestei instituții, ci vom încerca să fixăm caracterele generale ale pedagogiei filantropiniste.

2. Caracterele filantropinismului. a) *Lupta contra învățământului religios dogmatic*. Un prim caracter al pedagogiei filantropiniste e *lupta contra învățământului religios dogmatic*.

Filantropiniștii erau adepții religiei naturale, neconfesionale, sau, am mai putea zice, interconfesionale. Am întrebuițat termenul de interconfesional, spre a arăta influența, pe care cerințele sociale o exercitau asupra concepției teoretice.

Intr'adevăr, Rousseau putea să ceară o filosofie naturală cu excluderea religiei confesionale, întrucât el nu trecea la aplicarea în practică a teoriilor sale. Basedow însă, care conducea o școală, ai cărei elevi aparțineau diverselor confesiuni creștine, nu putea impune în mod exclusivist — disprețuind realitățile — o religie pur naturală, ci ajunge la un compromis, în sensul că în

școală, învățământul religios avea caracterul general filosofic. Părinții însă puteau completa cultura religioasă a copiilor printr'o educație confesională. Așa dar învățământul religios din școală reprezintă baza comună pentru diversele confesiuni, deaceia l-am denumit interconfesional. În programul lui Basedow din 1776, care arată scopul și planul întreprinderii sale școlare, găsim printre altele, următoarele lămuriri referitoare la religia interconfesională: «Pentru religia părintească a fiecărui copil, îngrijește preoțimea locului. În Philantropinum se va vorbi numai de Dumnezeu, creatorul, păstrătorul și stăpânitorul lumii. Nicio vorbă și nicio faptă nu se vor produce, care să nu fie aprobate de oricare credincios, fie el creștin, evreu, mahomedan sau deist».

Este interesant faptul că o concepție asemănătoare referitoare la învățământul religios găsim în epoca «Reformei». Când ne-am ocupat de factorii esențiali, care au determinat mișcarea pedagogică modernă, am menționat și factorul religios și am văzut că, precum găsim în literatură și filosofie manifestarea unei tendințe de liberare a spiritului omenesc din cătușele tradiției, găsim o asemenea manifestare și în domeniul religios, la «Reformă». Aceasta, spre deosebire de concepția religioasă medievală, cerea eliberarea conștiinței individuale din cătușele diferitelor dogme și forme bisericești.

La «reformiști» rămânea însă, alături de conștiința individuală, care trebuie să ia contact direct cu Divinitatea, biblia. Mai rămânea de făcut un singur pas: acela de a înlătura și biblia, care s'ar putea interpune între conștiința individuală și Divinitate. Nu trebuie să rămână — după concepția lui Rousseau și în mare parte a filan-



tropiniștilor — decât conștiința noastră și natura noastră spre a ajunge la Divinitate.

b) *Invățământul bazat pe plăcere și lipsă de efort.* Un al doilea principiu fundamental al filantropiniștilor, care rezultă din exagerarea în practică a principiului libertății și educației negative din pedagogia lui Rousseau este *bazarea învățământului pe plăcere și înlăturarea efortului.*

Nu se cerea elevului sforțări pentru efectuarea lucrărilor școlare, nici constrângerea prin pedepse; în schimb se făcea un abuz cu recompensele. Astfel spre ex., în loc să fi pedepsit pe un elev, pentru faptul că nu a executat în totul dispozițiile educatorului sau anumite lucrări școlare, îl recompensa, că a executat cât de puțin din aceia ce i s'a cerut. Mijloacele de recompensă apelau de cele mai multe ori la sentimentele inferioare, adică la plăcerea sensorială (li se da elevilor prăjituri, poame, jucării, decorații, etc.) Exagerarea acestei concepții hedoniste și utilitariste ducea uneori în școala lui Basedow la manifestări ridicole.

Cu ocazia unui examen public, la care Basedow invitase pe toți binefăcătorii instituției, spre a-i convinge «de visu» de progresele făcute în școala lui, vedem aplicarea exagerată a principiului, după care orice efort trebuie înlăturat și toate capriciile copiilor trebuiesc respectate.

Natural că exagerările se datoresc în parte și spiritului de reclamă al lui Basedow, care-l determină să caute efectul, cu orice preț chiar atunci când este vorba de studii, care nu au nicio legătură cu jocul.

Iată, spre exemplu, câteva date asupra examenului de limba latină. Profesorul de limba latină comanda ceva elevilor în latinește și ei trebuia să execute. Spre exemplu

le spunea «*claudite oculos*» și atunci toți elevii închideau ochii, sau profesorul se ascundea în dosul tablei și scria acolo un cuvânt, spre ex. «*caput*», pe care elevii nu-l vedeau.

El le spunea elevilor: am scris un cuvânt, care reprezintă un organ al corpului nostru. Ghiciți care este? Și atunci elevii aveau ocazia să numească în latinește diversele organe, până ce ghiciau pe cel scris de profesor în dosul tablei. Celui care ghicia, i se oferea drept recompensă o prăjitură.

Un al treilea fapt, care trecea de limitele simplei exagerări și apropia de ridicul, este următorul:

Profesorul numea diferite animale — *ursus*, *canis*, etc, — și la auzul fiecărui nume, elevii erau obligați să răspundă prin imitarea vocii animalului numit. Numea profesorul pe urs, elevii mormăiau ca ursul; numea pe câine, ei lătrau, numia pe pisică, miorlăiau, etc. Se întâmpla însă foarte adesea, ca unul dintre școlari, neînțelegând exact cuvântul latinesc, să răspundă lătrând când profesorul numise pisică, sau miorlăind când numise câinele, în timp ce colegii lui, ce înțeleseseră cuvintele, procedau invers. Astfel lecția se transforma într'o hărmălaie ne mai pomenită, care nu putea fi prielnică nici pentru realizarea scopurilor instrucțiunii, nici pentru disciplină. În fine, un ultim exemplu din numeroasele exagerări ale faimosului examen. Profesorul întreba pe elevi: ce vreți să vă desemnez. Elevii își manifestau preferințele în limba latină, cerând să li se desemneze spre exemplu un animal: leonem. Atunci profesorul începea să facă un cap de leu, pe care-l termina cu un cioc, în loc de bot. Elevii răspundeau: *non est leo*. Profesorul întreba: *dece?* iar ei răspundeau: *quis habet rostrum; leones non habent*

rostrum. Aşa se învăţa latineşte în şcoala lui Basedow, conform principiului, că orice lecţie trebuie să fie uşoară, plăcută, lipsită de eforturi, într'un cuvânt, să pară copiilor un joc.

Sistemul acesta, de a apela la satisfacerea motivelor egoiste şi a capriciilor elevilor, spre a obţine rezultate imediate, se aplica şi în domeniul disciplinei. Basedow se plânga contra sistemului de pedepse aspre din şcoalele timpului, dar exagera în direcţia opusă, când, spre a convinge pe elevi să lucreze, înlocuia pedepşele prin prăjituri şi poame, permitea copiilor să se lege pe cai în timpul lecţiei, îi scutea de a memoriza, căci aceasta ar fi constituit un efort şi îi ambiţiona cu tot felul de premii, daruri şi decoraţii.

Preocuparea continuă a lui Basedow de a evita copiilor efortul, îl determina să ia şi unele măsuri bune. Astfel, el cerea ca locul cărţilor să-l ia pe cât posibil natura, în mijlocul căreia elevul observa, descoperia, înţelegea multe lucruri, *prin propria lui experienţă şi activitate*.

Iată deci principiul intuiţiei în natură, al interesului şi al activităţii spontane din pedagogia lui Rousseau aplicat în şcoală. Cu toate acestea, principiul pedagogiei filantropiniste, de a apela continuu la buna dispoziţie a elevului şi de a evita orice constrângere, este fără îndoială periculos, pentru instrucţiune şi educaţia morală şi eronat din punct de vedere psihologic.

În ce priveşte instrucţiunea, e sigur că nu putem ajunge la o cultură ştiinţifică, serioasă, fără eforturi. Putem cu uşurinţă şi în mod plăcut să adunăm elemente de cunoştinţe răsleţe, prin contactul direct cu lucrurile şi fenomenele atât de variate din natură, dar, sinteza acestor

elemente nu se poate face decât printr'un efort al intelectului.

Prinurmăre, suntem de acord că adunarea materialului pe baza experienței trebuie să se facă pe cât posibil în mod liber și fără sforțări prea mari. Dar, odată materialul adunat, el trebuie să fie prelucrat și această operație a inteligenței nu este posibilă fără o adâncă concentrare, deci, fără efort.

Referitor la educația morală, consecințele sunt și mai grave, întrucât pentru pregătirea terenului psihic, favorabil voinței morale, nimic nu e mai necesar decât deprinderea cu supunerea, chiar cu sacrificiul capriciilor de moment.

Numai cine s'a deprins a se supune altora, va fi în stare mai târziu să se supună propriei sale conștiințe, adică, va fi capabil să subordoneze cerințele atât de variate și de capricioase ale simțurilor, valorilor morale.

Cum, la început, copilul nu posedă încă asemenea valori morale, acestea sunt reprezentate prin persoana educatorului. Iată de ce elevul trebuie să se supune voinței acestuia. Astfel trebuie înțeleasă și frumoasa maximă a lui Goethe: «Nur das Gesetz kann uns Freiheit geben» (Numai supunerea față de lege ne dă libertatea).

În fine, din punct de vedere psihologic, este eronată afirmarea că, lăsând pe elev în voia dispozițiilor capricioase ale momentului, e mai liber decât în cazul când face eforturi.

Intr'adevăr, lăsând pe elev în voia capriciului momentan, deși în aparență e liber, îl subordonăm obiectului, căci e continuu determinat de impresiile, pe care obiectele diferite le fac asupra lui. (Copiii în fața diverselor jucării). Dacă, în loc de aceasta, îi cerem un efort, fă-

când apel la *elementul eroic* al conștiinței lui — prin convingere — și ambiționându-l să realizeze un *scop*, punem în mișcare personalitatea lui, subordonăm obiectul subiectului (adică interesului superior dictat de conștiință).

Spre exemplu, propunem elevului rezolvirea unei probleme mai grele, arătându-i încredere în puterea lui de a soluționa (apel la elementul eroic). El se ambiționează s'o rezolve și din acest imbold al conștiinței sale, pornește o activitate intensă bazată pe efort (dar nu forțată din afară).

Dacă-l lăsăm în mijlocul a o sumă de obiecte, va trece dela unul la altul, — după impresia momentului — va fi deci determinat de obiecte.

c) *Utilitarismul*. Al treilea principiu caracteristic al pedagogiei filantropiniste este *utilitarismul atât în educația morală cât și în cea intelectuală*.

Utilitarismul filantropiniștilor își găsește origina, nu numai în atmosfera culturală a timpului, ci și în propria lor concepție morală, după care virtutea este recomandată, întrucât face posibilă fericirea.

Prin urmare, virtutea este numai un mijloc pentru a realiza fericirea, care devine astfel scop. Găsim aci o concepție morală diametralmente opusă celei de mai târziu a lui Kant, care consideră virtutea ca scop. Și atunci, ne explicăm pentru ce în domeniul pedagogiei filantropiniste fiecare faptă bună, precum și fiecare răspuns bun erau urmate de o recompensă.

Concepția utilitară influențează nu numai metodele de învățământ și educație morală ci și programul de învățământ. Astfel se dă o atenție deosebită științelor pozitive, matematicilor, limbilor moderne. E drept că Basedow

nu neglijează nici limba latină, care nu prezintă importanță pentru viața practică. Totuși, motivul, pentru care era introdusă limba latină — rămâne utilitarist — deși în fond — Besedow este un adversar al limbilor clasice. Intr'adevăr, iată propriile lui cuvinte în această privință: «O, voi limbi vechi și străine, voi spirite chinuitoare ale tinereții, voi lingușitori ai necugetătorilor dotați cu memorie și răbdare, când va fi posibil să purtăm numele de om bine educat, rațional și învățat, fără a fi fost corupți întâiu de educație și apoi de lingușeala voastră?»

d) *Umanitarismul*. Un ultim caracter al pedagogiei filantropiniștilor este *umanitarismul*, fapt care a făcut pe unii să-i acuze că ar fi adversarii naționalismului în educație.

Intr'adevăr, națiunea este, pe de o parte o comunitate ale cărei interese sunt adeseori opuse intereselor individuale, ale celor cari alcătuiesc comunitatea, pe de altă parte un fragment din omenire, ale cărui interese speciale nu pot fi identificate cu interesele generale ale omenirii, chiar dacă ne-am gândi numai la omenirea cultă, civilizată. De aceea vom găsi adversari ai naționalismului atât printre reprezentanții curentului individualist, cât și printre reprezentanții curentului universalist (cu titlu de umanitarism sau de cosmopolitism). Mai ales aceștia din urmă atacă naționalismul, cerând dacă nu o educație pronunțat antinaționalistă, cel puțin una indiferentă din punct de vedere național. Ca exemple putem cita:

a) Stoicii, cari ziceau că oamenii sunt egali în fața rațiunii — fiindcă toți se aseamănă între ei, au aceeași origină și aceeași menire, sunt supuși aceluiași legi, sunt cetățenii aceluiași stat — și această egalitate le dă la

toți — chiar și sclavilor și dușmanilor — dreptul la bună voință și respect din partea tuturor.

b) Pedagogii catolici (în special jesuiți). După cum aceeaș limbă (cea latină) și aceleași ceremonii sunt valabile pentru toate bisericile catolice, tot astfel și educația tinerimii catolice va urmări la toate națiunile acelaș scop prin aceleași mijloace, în acelaș spirit.

c) Pedagogia neoumanistă, care tinde la o regenerare a spiritului modern prin mijlocul culturii clasice vechi, căci numai la cei vechi găsim întrupată umanitatea desăvârșită, adică dezvoltarea și manifestarea tuturilor elementelor, care alcătuiesc ființa omenească, astfel încât să formeze un tot armonic. Așa dar spiritul grec și roman trebuie să primeze asupra sufletului național, în interesul umanității.

La filantropiniști găsim un umanitarism, care nu exclude naționalismul. Se pune atunci întrebarea: pot aceste două națiuni să se împacă?

Dacă cercetăm cele două raporturi de opoziție — pe de o parte cel dintre naționalism și *individualism*, pe de altă parte cel dintre naționalism și *umanitarism* — vedem că primul poate fi ușor înlăturat: a) pentru că aceeaș individualismul cere pentru fiecare individ în parte, cere — cu acelaș drept — naționalismul pentru fiecare națiune în parte; b) întrucât elementele, care alcătuiesc fondul sufletesc național sunt comune tuturilor indivizilor unei națiuni, constituind sufletul ancestral, ele nu vor subjuca elementele speciale individuale. Mai greu de înlăturat ar părea a două opoziție: naționalism — umanitarism.

De fapt însă ele se pot sprijini și trebuie să se sprijine reci, proc: Umanitarismul cosmopolit, — deci fără naționalism, —

e lipsit de o bază psihică reală și durabilă, căci umanitarismul în manifestarea sa concretă, ia diferite forme, după individualitatea psihică a poporului, care îl întrupează. Orice formă străină, pe care eventual i-am impune-o unei națiuni, deși ar avea o existență concretă, îi va părea acesteia artificială, forțată; iar o formă generală, valabilă la toate popoarele, ar fi un ideal lipsit de viață, un produs al abstracțiunii, rezultat din compararea diverselor forme reale, sau extras în mod deductiv, pe calea speculației filosofice.

Așa dar trebuie să ajungem la o apropiere între noțiunea de umanitarism și aceea de naționalism, înlăturând-o pe cea de cosmopolitism. Legând astfel între ele primele două noțiuni, ajungem la umanitarismul național, care găsește ușor legătura și cu individualismul, căci individul, în baza sufletului ancestral, îi va găsi mai apropiată forma de umanitarism adecuată poporului său, decât o formă străină de el.

Cu aceste considerațiuni, am dat caracterele cele mai importante ale filantropiniștilor.

**3. Reprezentanții filantropinismului.** Filantropiniști mai însemnați, în afară de Basedow, menționăm pe următorii: *Salzmann* (1774 — 1811) fondatorul faimoasei școli din Schnepfenthal și autorul celor mai răspândite scrieri pedagogice filantropiniste:

1. *Krebsbüchlein* (cărțica racului) oder Anweisung zu einer unvernünftigen Kindererziehung. (Povățuitor pentru a crește rău pe copii).

2. *Konrad Klefer*. Anleitung zur vernünftigen Erziehung der Kinder.

3. *Ameisenbüchlein* (cărțica furnicilor) oder Anweisung



zu einer vernünftigen Erziehung des Erziehers. (Povăţuitor pentru buna creştere a educatorului).

*Ioachim Henrich Campe* (1746 — 1818) care a acordat o deosebită atenţie literaturii pentru copii, şi a lăsat ca operă principală «*Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens*; *Ernst Cristian Trapp* (1745—1818) unul din cei mai de seamă reprezentanţi teoreticieni ai pedagogiei filantropiniste.

---

*FILOSOFIA ȘI PEDAGOGIA*  
*LUI I. KANT. SCHILLER. GOETHE.*

## Filosofia și Pedagogia lui I. Kant

---

- I. Doctrina filosofică a lui Kant ca temelie al pedagogiei sale. —  
II. Scopul suprem al educației, după Kant, și mijloacele pentru a face pe elevi să se pătrundă de legea morală: 1) *obișnuirea elevilor de a judeca acțiunile omenești din punct de vedere al legii morale*; 2) *legea morală însăși ca centru al interesului și atenției elevilor*; 3) *explicarea legii morale și a rolului metafizic al ei*. —  
III. Părerile lui Kant asupra educației negative și a disciplinei. —  
IV. Critica teoriilor lui Kant asupra educației morale.

### I. Doctrina filosofică a lui Kant ca temelie al pedagogiei sale.

Kant<sup>1)</sup> nu ne-a lăsat un sistem unitar de pedagogie. Teoriile pedagogice sunt răspândite în scrierile sale filosofice, în special în cele cu conținut moral. Când privește notițele cursului de pedagogie al lui Kant, ordonate și publicate de *Rink* sub titlul «*Ueber Pädagogik*», ele, pe deoparte nefiind în armonie cu sistemul filosofic kantian, așa cum îl găsim expus în «*Kritik der reinen Vernunft*», «*Kritik der praktischen Vernunft*», «*Metaphysik der Sit-*

---

1) **Immanuel Kant** a trăit între anii 1724-1804.

ten», etc., pe de altă parte, existând contradicție chiar între diferitele principii conținute în acea scriere, neprezentând deci destulă garanție de autenticitate, ne vom referi foarte puțin la publicația lui *Rink*. Vom căuta a pune în evidență acele principii de educație ale lui Kant, cari sunt în armonie cu doctrina lui filosofică și pe cari le găsim în principalele sale scrieri filosofice.

E cunoscută în istoria filosofiei lupta dintre raționalism și empirism. *Raționaliștii* — Descartes, Leibniz, Wolff, etc. — susțin că rațiunea, facultate sufletească înăscută, e izvorul cunoștinței adevărate, că ea garantează valoarea generală și necesară a cunoștințelor. Cunoștințele dobândite pe calea rațiunii pure sunt cele mai sigure. *Empiriștii* — Locke, Hume, etc. — susțin că toate cunoștințele ne vin din experiență; fără aceasta sufletul ar rămâne fără conținut, ca o foaie de hârtie nescrisă, ca o «*tabula rasa*».

Această opoziție caută s'o înlătore Kant, cercetând funcțiunea cunoștinței însă-și, cercetare, de care depinde și rezolvarea problemelor metafizice, etice, religioase. Problema cunoștinței, față de pretențiunile raționalismului și empirismului, e cuprinsă în următoarele trei chestiuni pe cari caută Kant să le soluționeze:

1. Ce e empiric și ce e aprioric în cunoștința noastră, adică ce ne vine din experiență și ce derivă din însă-și funcțiunile noastre de cunoaștere?

2. Ce raport se stabilește între funcțiunea apriorică și date empirice, pentru a se putea produce cunoștința?

3. Date fiind condițiunile, ce determină producerea cunoștinței, cari sunt limitele sale?

La aceste întrebări, Kant aduce următoarele trei răspunsuri:

1. Tot ce posedă o valoare universală și necesară este aprioric, și, din contră, tot ce e particular și accidental e de natură empirică. Sunt unele forme, care revin mereu în cunoștința noastră, oricare ar fi fenomenele lumii externe sau interne. Spre exemplu, orice fenomen, fie fizic, fie sufletesc, trebuie să se petreacă în timp; deci timpul e forma generală, apriorică a intuiției noastre. De asemenea, și spațiul pentru lumea materială, pentru că toate fenomenele fizice se petrec în spațiu. Tot așa noțiunile de realitate, de substanță, de cauzalitate sunt forme generale ale cugetării noastre, sunt elemente apriorice. Odată cu aceste forme generale, intervine obiectul percepțiilor noastre — calitatea senzațiilor noastre — care ne vine din afară, e variabil și particular, deci empiric.

2. Răspunsul la a doua întrebare e următorul: elementul aprioric reprezintă forma, iar cel empiric reprezintă materia cunoștinței noastre; forma nu valorează nimic fără materie, nici aceasta fără cea dintâiu — «Anschauungen ohne Begriffe sind blind, Begriffe ohne Anschauungen sind leer».

3. Răspunsul la a treia întrebare derivă din celelalte două, în mod firesc. Dacă una din condițiunile, ce trebuiesc împlinite pentru a se produce cunoștința, este ca elementul rațional să fie totdeauna conexat cu cel empiric și, prin urmare, limitat de acesta din urmă, rezultă că în cunoașterea realității nu putem merge mai departe de limitele lumii empirice. Această deosebire între formele generale și necesare, de o parte, și materialul empiric, de altă parte, se face și în domeniul moralei. În domeniul voinței găsim, de o parte, materia, *obiectul voinței*, adică *aceeace voim*, de altă parte, *mo-*

*tivele actelor* noastre de voință, legea, forma,—*cum voim, său pentruce voim*. De exemplu: vrem să ajutăm pe săraci, — aceasta e materia sau obiectul voinței. Care e acum motivul, forma, legea voinței noastre? Pentruca acțiunea să fie morală, motivul trebuie să fie exclusiv *legea morală*. După cum în domeniul cunoștinței, materialul empiric era subordonat formelor generale și necesare, tot așa și în domeniul voinței *morale* volițiunile noastre trebuiesc subordonate legii morale, căci altfel își pierd caracterul moral.

Vedem dar că și în domeniul moral s'au pus și soluționat primele două chestiuni tratate la teoria cunoștinței.

În domeniul cunoștinței, ziceam că se stabilește o legătură între elementul aprioric, formal, și cel empiric, material. Această legătură se impune și aci în domeniul voinței morale.

Care e legea morală, pe care Kant o impune ca o formă necesară tuturor actelor de voință? El o formulează în felul acesta: «*Lucrează astfel încât norma acțiunii tale să poată deveni o lege a activității omenești în genere*».

S'a zis că această lege ar avea un caracter pur formal, fără vreo valoare practică. Însă această obiecție nu e dreaptă, pentrucă prin mijlocul legii date de Kant putem afla valoarea morală, nu numai a actelor importante, ci și a unor acțiuni mai puțin însemnate. De ex., vreau să știu dacă pot promite ceva, cu intenția de a nu-mi ține făgăduiala. Maxima acțiunii mele — în caz afirmativ — ar fi că-mi este permis a eși dintr'o situație neplăcută printr'o promisiune intenționat nesinceră. Ei bine, aș admite eu ca această normă particulară să devie lege generală pentru mine și semenii mei? Aș putea admite ca lege că «e permis oricui a face o promisiune minci-

noasă, când se găsește într'o situație neplăcută, din care nu poate eși pe altă cale?» Unii vor admite poate minciuna în cazul acela special (din motive egoiste), dar nimeni nu va admite minciuna ca lege generală. Aceasta nu o va face nici chiar din punct de vedere utilitarist, căci dacă toți ar minți nu ar mai profita nimeni de minciună, și aceasta și-ar pierde chiar eficacitatea de moment.

Tot astfel în cazul când cineva ar fi tentat să înșele, să calomnieze, să fure sau săucidă, nu am putea admite ca înșelăciunea, calomnia, furtul și asasinatul să devie legi generale ale activității omenești, căci nimeni nu ar putea dori să trăească într'o societate, care se conduce după asemenea norme.

Legea morală, în domeniul voinței, are aceeași valabilitate necesară, pe care o au formele generale ale cunoștinței în domeniul intelectual. Diferă însă punctele de vedere, din cari considerăm generalitatea și necesitatea. Și anume, la formele cunoștinței, punctul de vedere e existența (aceea ce este); aci, la legea morală, *aceeace ar trebui să fie: toți recunoaștem* că trebuie să ne supunem legii morale, dar nu toți ne supunem ei de fapt. Legătura dintre formele generale ale cunoașterii și materialul empiric există, și noi numai o constatăm; în legătura dintre legea morală și acțiunile noastre o recunoaștem toți ca necesară, dar nu toți o respectăm. Materialul empiric de cunoaștere nu poate lua alte forme decât pe cele impuse de rațiune; pe câtă vreme actele de voință pot fi determinate și de alte motive decât de legea morală și anume de simțuri, instincte, sentimente, etc., de ex.: pe o zi urâtă — pe ploaie sau pe ninsoare — e curs la Universitate. Dacă cei datori să vină la curs

sunt tentați de simțuri să stea acasă, atunci voința lor se supune unei motivări afective. Legea morală însă nu i-ar lăsa să stea acasă, căci, dacă ar fi așa, atunci ar trebui șterse din orar toate zilele, în care vremea nu ar fi frumoasă.

Pe baza celor stabilite, *vom încerca să precizăm voința morală spre deosebire de cealaltă, de voința empirică.*

1. *O primă deosebire între aceste două voințe e că voința morală e autonomă, întrucât legea morală nu este impusă din afară, ci voința însă-și și-o alege, în mod liber. În primul caz, am fi violențați, constrânși, și atunci norma de activitate și-ar pierde caracterul moral. Kant afirmă aci unul dintre postulatele mari ale filosofiei sale: libertatea voinții, care e baza metafizică a legii morale.*

2. *Voința morală, spre deosebire de cea empirică, se conformă unei legi categorice. O acțiune poate fi considerată ca bună din două puncte de vedere: ori fiind pusă în raport cu un scop anumit, ori considerată în ea însă-și. În primul caz, acțiunea noastră nu e decât mijlocul necesar pentru atingerea unui scop, în al doilea caz este ea însă-și scop.*

În consecință, și legea, căreia este supusă acțiunea noastră în primul caz, diferă de cea, căreia e supusă în cel de al doilea. Dacă acțiunea este condiționată de un anumit scop, atunci legea căreia se conformă este ipotetică; dacă acțiunea e independentă de orice scop exterior, și are deci o valoare absolută în sine și pentru sine, atunci legea, căreia se conformă, este categorică.

Legea ipotetică impune o acțiune în mod condiționat (dacă vrei să ajungi cutare scop, acțiunea ta trebuie să fie cutare). Cea categorică o impune în mod absolut (acțiunea ta trebuie să fie cutare). Exemple ipotetice: fii econom, dacă vrei să ai la bătrânețe, fii corect dacă vrei să fii bine



văzut în societate; — categorice: fii econòm, fii cinstit.

3. În cazul imperativului categoric, întrebându-ne care e obiectul voinței morale, răspunsul este: *obiectul voinței morale este moralitatea însă-și*; în cazul voinței empirice, este plăcerea.

4. Care e baza psihică a voinței morale? *Legea morală nu poate influența activitatea noastră decât cu ajutorul virtuții*, care, după Kant, e puterea de a rezista la orice tentațiuni, cari ar împiedica de a respecta legea morală. Cel ce duce lupta împotriva a tot ce-i poate abate voința dela legea morală, e un om virtuos.

*De aceea s'a zis că virtuos poate fi numai omul. La ființele subomenești și supraomenești nu există acea luptă de subjugare. Într'adevăr, în ființa supraomenească este o perfectă armonie între voință și rațiune, de oarece acestea nu sunt turburate de simțuri; de aceea Dumnezeu e sfânt, nu virtuos. Animalele, la rândul lor, neavând legea morală și supunându-se numai instinctelor, sunt amurale.*

*Această noțiune, pe care și-o formează Kant despre virtute, îl duce la un purism moral excesiv. Dacă morală e numai acțiunea, care se conformă exclusiv legii morale, atunci numai într'un caz putem fi siguri de puritatea morală a acțiunii, și anume când voința ia o atitudine opusă sentimentelor. Însă, în cazul când aceeaș acțiune e dictată și de legea morală și de sentiment, ca de pildă când ajut pe un prieten, atunci mă întreb, care e adevăratul motiv, pentru care săvârșesc fapta: legea morală, sau simpatia, ce o am pentru acel prieten, deci o stare afectivă? În acest caz, puritatea morală a acțiunii e atacată, căci nu avem siguranța motivului, care a determinat-o. Insu-și Schiller, care eră adept al lui Kant, nu ad-*

mite rigorismul său excesiv. «Servesc bucuros pe prieteni zice el, dar, din păcate, o fac cu plăcere. De aceea mă torturează ideea că nu sunt virtuos... Și atunci nu văd altă cale, decât de a încercă să disprețuim și să executăm cu oroare, aceea ce ne ordona datoria».

Totuș, *acest rigorism a adus un serviciu important*: morala utilitaristă a fost învinsă de morala lui Kant.

Ca să încheem cu expunerea moralei kantiene, să adăogăm câteva cuvinte asupra unei completări metafizico-religioase, pe care o aduce Kant moralei sale.

Am văzut că s'a răspuns numai la două din chestiunile din domeniul teoriei cunoașterii, și cari se pun și în domeniul voinței morale. A treia chestiune, la care, din punct de vedere al voinței morale, nu s'a răspuns, este: cari sunt limitele voinței noastre morale? În domeniul moral, răspunsul nu mai e analog cu cel referitor la cunoaștere: o armonie perfectă între voința și legea morală nu e posibilă în timpul unei vieți; în viața aceasta, oricât vom lupta contra simțurilor, nu le vom putea subjuga cu totul. Forțele noastre trebuie să progreseze mult pentru a se apropia de idealul armoniei desăvârșite între legea morală și voință, lucru cu neputință în această viață, și atunci, din punct de vedere moral, trebuie să *postulăm nemurirea sufletului*. În cazul acesta trebuie să postulăm și existența unui spirit, care să restabilească proporția dreaptă între virtute și fericire. Trebuie să admitem că, datorită acelei ființe superioare, vom putea dobândi în viața viitoare o fericire proporțională cu moralitatea faptelor noastre. Prin urmare, *- al treilea postulat după libertatea voinței și nemurirea sufletului ar fi existența lui Dumnezeu*.

Așa dar, pe când rațiunea logică ne ține legați de lumea empirică, voința morală ne leagă de o lume transcendentă,

## II. Scopul suprem al educației, după Kant.

În asemenea condițiuni, care altul poate fi scopul suprem al educației și în special al educației morale, decât acela de a face să triumfe în noi moralitatea asupra fericirii personale, virtutea asupra egoismului? «E datoria fiecărui om de a se ridică dela brutalitatea naturii sale, dela animalitate, la umanitate...» Aceasta însă nu e numai datoria, ci și dorința fiecărui om. «Nu este nimeni—nici cel mai mizerabil om, dacă e obișnuit a face uz de rațiune—care, dacă îi prezentăm exemple de onestitate în intențiuni, de statornicie în urmarea maximelor bune, de compătimire și bunăvoință, să nu dorească a avea și el un astfel de caracter». La realizarea acestei dorinți, se opun însă o mulțime de impulsuni și înclinațiuni, pe cari el ar dori să le învingă, chiar dacă nu se simte destul de tare în acest conflict. Aceasta ne indică destul de clar lupta voinței libere contra celei empirice, lupta omului contra animalului. Victoria va fi natural de partea celei mai tare. Datoria educației deci va fi de a da voinței morale forța necesară pentru a învinge pe adversar și de a slăbi forțele celui din urmă. Activitatea pozitivă a educației va consta în încurajarea și susținerea voinței morale; cea negativă, în a împiedică o dezvoltare periculoasă a naturii noastre animalice, în a înlătură orice piedici din calea legii morale.

Mijloacele, de cari va uza educația pentru a face să se pătrundă sufletul nostru de legea morală, sunt următoarele:

1. Obișnuirea elevilor de a judecă acțiunile omenești din punct de vedere al legii morale. Acest lucru e posi-

bil, psihologicește, în baza tendinței rațiunii de a aplica chiar cea mai subtilă critică chestiunilor practice. «Între toate discuțiile, niciuna nu ar putea să provoace mai mult participarea persoanelor, cari de obicei se plictisesc repede la discuții, ca aceea asupra valorii morale a uneia sau altei acțiuni omenești. Aceia, pentru cari orice subtilitate în chestiunile teoretice este supărătoare, se asociază numai decât la discuție, când e vorba de a fixa conținutul moral al unei acțiuni bune sau rele ce se povestește și sunt atât de subtili în a descoperi tot ce ar putea micșora puritatea intențiunii, deci gradul de virtute al acelei acțiuni, sau în a o face suspectă, cum nu ne putem aștepta dela ei în nicio chestiune de speculație»<sup>1)</sup>. Educatorul va trebui, pe deoparte să desvolte și să întărească această tendință, pe de altă parte, să-i dea o direcție sănătoasă, conform legii morale.

Nu e de ajuns ca elevul să judece acțiunile omenești; el trebuie să le judece *drept*. Pentru aceasta ne servim de *exemple*. Dacă exemplul va fi bine ales, adică dacă legea morală va fi bine pusă în evidență, și un copil de 9 sau 10 ani va putea distinge binele de rău. Astfel de exemple indică însuși Kant: cineva caută să determine pe un om onest de a lua partea calomniatorilor unei persoane nevinovate. Orice *câștiguri și daruri* însă îl lasă rece. Atunci, acei ce voesc a-l determina îl amenință cu *pierderi mari*: prietenii și rudele îl vor părăsi, oamenii puternici îl vor persecuta, e amenințat cu pierderea libertății sau a vieții; familia lui, care e amenințată a cădea în mizerie, imploră mila lui, rugându-l să cedeze. Omul onest însă cu toate chinurile, ce va avea de suportat, rămâne credincios onoarei și conștiinței sale.

<sup>1)</sup> Kant. Kritik der pr. Vernunft. II-er Teil. Methodenlehre.

Povestind o astfel de acțiune copilului de 10 ani, el va trece, dela aprobarea acțiunii, la admirația omului, terminând prin a dori ca el însuși să poată deveni un astfel de om. Un alt exemplu, care după părerea lui Kant s'ar putea istorisi și unui copil de 8—9 ani, e următorul:

Cineva are în depozit un bun, al cărui posesor a murit, iar moștenitorii acelui bun nu știu nimic de existența lui și nici nu vor putea afla ceva. La aceasta se adaugă faptul că posesorul actual al depozitului, împreună cu familia lui, se găsesc tocmai în acel moment (fără vina lor) în cea mai mare mizerie; el ar putea scăpa de mizerie însușindu-și acel bun. Și apoi posesorul depozitului e un om bun și binevoitor, moștenitorii însă, pe lângă că sunt bogați, sunt răi, luxoși, risipitori, așa încât, fie că le-ar fi încredințat lor acel depozit, fie că l-ar fi aruncat pe gârlă, tot acelaș lucru ar fi. În aceste condiții, fi-va permis acestui om bun de a utiliza pentru sine acel depozit? La această întrebare copilul va răspunde, zice Kant, *nu!*

E ușor de constatat cum, în amândouă exemplele, Kant accentuează elementul negativ, și deci opoziția ce conștiința noastră întâmpină din partea caracterului empiric. În aceasta tocmai constă valoarea exemplelor. Prin accentuarea opoziției elementelor empirice, relevăm *virtutea*, căci, dacă voința noastră morală nu ar întâmpina nicio opoziție, deși nu ar înceta prin aceasta de a fi morală, nu ar mai fi însă virtuoasă, căci virtutea constă tocmai în puțința de a înfrânge acea opoziție; iar prin accentuarea contrastului dintre caracterul moral și cel empiric, se pune în evidență, pe deoparte valoarea conștiinții morale, pe de altă parte pericolul moral al motivelor empirice.

Cu privire la aceste exemple (cari vor fi luate din tot domeniul viziilor și al virtuților) trebuie însă să avem grije ca admirația elevului să nu se îndrepte prea mult asupra individului (dacă e o persoană istorică), ale cărui acțiuni le povestim, și prea puțin asupra maximei morale ca atare, căci aceasta ar fi în defavoarea autonomiei elevului. El ar ajunge a imita conduita unui individ, în loc de a-și impune singur, prin propria lui voință, legea morală. De aceea educatorul, discutând cu elevul valoarea morală a acțiunii povestite, va căuta să îndepărteze spiritul lui cât mai mult de autorul acelei acțiuni și să-l apropie de legea morală care a determinat-o.

Metoda, după care ne vom conduce în acest prim stadiu al educației morale, consistă în următoarele:

a) În primul rând vom îndrepta atențiunea elevului asupra chestiunii, dacă acțiunea povestită este obiectiv conformă vreunei legi morale și anume cărei legi;

b) Dacă acea acțiune este și subiectiv conformă acelei legi. Cu alte cuvinte vom avea de cercetat dacă acțiunea, întâiu ca fapt și al doilea ca intenție, corespunde legii morale.

Ce-l face pe Kant să creadă că elevul va aproba acțiunea din primul exemplu și va nega pe cea din al doilea exemplu?

Kant nu ne dă o lămurire precisă, ea rezultă însă din filosofia lui morală: în momentul când îi prezentăm elevului cazurile concrete de acte de voință, se manifestă conștiința morală spre a le da forma, deci interpretarea morală. O interpretare opusă, prin intervenția motivelor egoiste, greu se va produce în cazurile citate, de oarece nu sunt în joc interesele personale ale elevului.

Și astăzi încă se mai pune problema, dacă o morală

lipsită de orice colorit utilitarist e accesibilă spiritului elevilor. Soluția, la care s'ar putea ajunge, credem a fi următoarea: în cazul când cerem elevului muncă intensă și sacrificii, greu am putea înlătura intervenția oricărui stimulent utilitarist, deși vom tinde să-l reducem pe acesta la minimum posibil.

La tratarea povestirilor morale însă, întrucât nu cerem elevului atitudine morală *activă* și *imediată*, ci numai o *apreciere morală*, e de dorit, și credem posibil, să evităm utilitarismul. Chiar dacă atunci, când trebuie să facem eforturi, nu putem totdeauna renunța la oarecari stimulente utilitariste, să ne ferim cel puțin, cum am zis, de a pângări cu asemenea motive atmosfera curată a conștiinței morale. Un om, care, deși nu-și poate stăpâni unele porniri egoiste, le regretă, e preferabil moralmente unui cinic, care le aprobă.

2. Dacă la începutul acestei educații, atenția elevului era concentrată asupra acțiunilor povestite, legile morale servind numai ca mijloc pentru a stabili gradul de moralitate al acelor acțiuni, în al doilea stadiu, legile morale ca atare vor forma centrul interesului și atenției elevului, exemplele servindu-ne la lămurirea, la ilustrarea acelor legi. Cu alte cuvinte, exemplele ne vor servi pentru a da formă mai concretă legilor morale abstracte și a le face deci pe acestea mai accesibile spiritului elevului. «Puritatea voinței, zice Kant, să fie pusă în evidență prin expunerea vie o caracterului moral, în exemple».

a) La început, puritatea voinței va trebui prezentată numai ca o «perfecțiune negativă», întrucât în acțiunile pur morale niciun motiv empiric nu influențează voința. Prin aceasta desvoltăm și întărim în elev conștiința libertății sale individuale.

b) Apoi se va accentua valoarea pozitivă a moralității, a datoriei morale: respectul față de noi înși-ne. Aceasta constituie baza cea mai solidă a caracterului moral. Omul, care se respectă nu se teme de nimic mai mult decât de a fi disprețuit de propria sa conștiință.

Această ordine, în alegerea exemplurilor nu poate fi inversată, căci conștiința libertății individuale e condiția necesară a respectului față de noi înși-ne.

Afară de exemple, educatorul se va mai servi, pentru a clarifica elevilor noțiunile morale, și de catechismul moral. Kant însuși ne-a lăsat un fragment de catechism moral, din care, pentru a se vedea cum ar fi dorit el să se facă instrucțiunea morală catehetică, cităm o parte:

*Profesorul.* Care e cea mai mare, chiar unica ta voință în viață ?

*Elevul,* (tace).

*Profesorul.* Este de a merge în totul și în totdeauna după dorința și voința ta. Cum numim o astfel de stare ?

*Elevul,* (tace).

*Profesorul.* O numim fericire (prosperitate continuă, viață agreabilă, perfectă mulțumire cu propria noastră stare). Dacă ai poseda toată fericirea (care e posibilă în lume) ai păstra-o pe toată pentru tine, sau i-ai face parte și aproapelui tău ?

*Elevul.* Aș împărți-o, pentru a face și pe alții mulțumiți și fericiți.

*Profesorul.* Asta probează că ai o inimă destul de bună, dar să vedem dacă dovedești și o inteligență bună. I-ai procura tu leneșului perne moi, pentru a-și petrece vieața într'o dulce trândăvie, sau bețivului vinul și alte lucruri, care-l pot ameți, sau i-ai da înșelătorului o înfățișare răpitoare și apucăturile necesare pentru a înșela



pe alții, sau omului brutal îndrăzneală și pumn zdravăn pentru a putea copleși pe alții? Acestea sunt atâtea mijloace, pe cari le dorește fiecare pentru a fi *în felul lui* fericit.

*Elevul.* Nu, aceasta n'aș face-o.

*Profesorul.* Vezi dar că dacă ai poseda chiar întreaga fericire, și pe lângă aceasta cât de multă bunăvoință, totuș, tu n'ai acorda fericirea, fără nici o rezervă, orcu ar întinde mâna, ci ai cerceta mai întâiu întrucât fiecare e demn de fericire. Ție însu-ți însă nu vei ezita a-ți procura, cel dintâiu, tot ce socotești că aparține fericirii tale?

*Elevul.* Da.

*Profesorul.* Dar atunci nu-ți vine în gând întrebarea, dacă chiar tu însu-ți ești demn de fericire?

*Elevul.* De sigur.

*Profesorul.* Ei bine, aceea ce tinde în tine spre fericire este înclinația, afecția; aceea însă mărginește înclinația ta, impunând condiția de-a fi mai întâiu demn de acea fericire, este rațiunea ta, și faptul că tu poți, prin rațiune, să limitezi sau să învingi înclinațiile, dovedește libertatea voinței tale. Dacă vrei a ști acum ce trebuie să faci pentru a participa cu demnitate la fericire, pentru aceasta găsești regula și instrucțiunea în rațiunea ta, ceea ce însemnează că nu e necesar să înveți regula conduitei tale prin experiență sau dela alții; propria ta rațiune te învață și îți ordonă chiar ce trebuie să faci. <sup>1)</sup>

Tendența catechismului este, după cum ușor se poate vedea din acest citat, pe deoparte de a lămurii elevului cele mai înalte noțiuni morale, ca fericirea, libertatea voinței, etc., continuând această metodă până când elevul a ajuns să priceapă cea mai înaltă lege morală; pe de

1) Kant, Tugendlehre.

altă parte de a-l face să *voească* a se conforma legilor morale.

3. Dacă în cele două stadii ale educației morale, am îndreptat toată atenția elevului asupra datorii morale, convingându-l în acelaș timp că spre îndeplinirea acelor datorii, trebuie să înfrângă orice suferințe, chiar moartea, că în fine legea morală nū-i este impusă din afară, ci și-o impune el însuși prin propria lui rațiune și voință, forțat se va naște în spiritul elevului întrebarea: ce este oare, în ce constă acel *ceva* în sufletul meu, care își permite să înfrunte orice impulsuni și sentimente și orice forțe naturale, ce n'ar fi în conformitate cu legea morală ?

Existența și rolul metafizic al legii morale trebuiesc clarificate. Prin aceasta vom satisface pe deoparte acel interes teoretic, pe de altă parte vom mări intensitatea *respectului față de acea lege*. «Două lucruri îmi inspiră o admirație și un respect continuu și cu atât mai mari cu cât cugetarea se îndreaptă mai des și mai asiduu asupra lor: cerul înstelat de deasupra mea și legea morală în mine».

«Primul, prin privirea unei nenumărate mulțimi de lumi, nimicește importanța mea, a unei creaturi animale, care va trebui, după ce pentru un scurt timp a fost dotat cu viață, să restituie planetului (un punct în univers) materia, din care a fost plămădit. Cel de-al doilea ridică valoarea mea ca inteligență, ca infinit, prin personalitatea mea, în care legea morală îmi relevă o viață independentă de animalitate și chiar de întreaga lume a simțurilor. etc.»<sup>1)</sup> Această importanță supremă a legii

1) Kant. Kritik der praktischen Vernunft. II-er Teil: Methodenlehre (Beschluss).

morale trebuie să o cunoască elevii în ultimul stadiu al educației. Dacă în primele stadii ne-am ocupat mai mult a face pe elevi conștienți de *prezența* legii morale în spiritul lor, în acest al treilea stadiu va trebui să-i facem *a pricepe rostul existenței, natura intimă și importanța metafizică a acelei legi*. Pentru aceasta însă va trebui să li se clarifice, pe deoparte imposibilitatea *rațiunii teoretice* de a rezolva chestiunile cele mai importante, de a explica *absolutul*, de a ne pune în legătură cu lumea inteligibilă, căreia aparținem ca ființe raționale pe de altă parte, menirea *rațiunii practice*, în special a legii morale, de a da soluțiunea necesară acelor probleme.

Condițiile acestei instrucții teoretice sunt: întâiu, ca educatorul să fi pătruns bine sistemul filosofic al lui Kant și al doilea, ca el să poseadă destul tact pedagogic, pentru a prezenta niște chestiuni atât de complicate sub o formă accesibilă elevului.

Prinurmăre, în rezumat, elevul trece dela admirația oamenilor morali și a acțiunilor morale, la admirația legii morale și de aci la cunoașterea teoretică a acestei legi.

### III. Părerile lui Kant asupra educației negative și a disciplinei.

Privitor la educația propriu zis *negativă*, găsim puține indicații în scrierile etice ale lui Kant. În regulă generală, ar trebui să ne servim, ca și la educația pozitivă, de exemple. Dacă tendința exemplilor în educația pozitivă era de a insufla elevului respect pentru legea morală, tendința exemplilor în educația negativă va fi de a-i insufla dispreț pentru acțiunile imorale. Dacă educația pozitivă îl

face să admire virtutea, cea negativă îl face să aibă aversiune pentru egoism. Dacă educația pozitivă face pe elev să priceapă că numai voința morală este liberă și că deci numai întrucât ne conformăm legii morale avem dreptul să ne considerăm ca ființe raționale, libere, cea negativă va căuta să-i dovedească că acela, care este supus instinctului și înclinațiilor nu e decât nu *sclav* și nu are deci niciun drept la individualitate, la personalitate.

La aceasta s'ar mai putea adăoga din cursul de pedagogie al lui Kant, un principiu, care, nefiind în contradicție cu principiile pedagogice și morale din scrierile critice, poate fi menționat aci. E vorba de *disciplină*.

Disciplina are în vedere ca impulsunile animale să nu îndepărteze pe om din drumul lui către *umanitate*. Disciplina trebuie să-l împiedice de a se expune orbește unui astfel de pericol; o putem deci defini: o acțiune, prin care scăpăm pe om de sălbătăcie. Sălbătăcia constă în a fi independent de orice legi; dar această independență este cu totul opusă adevăratei libertăți individuale, căci omul, ca ființă rațională, este liber față de obiectele exterioare, nu însă și față de propria sa rațiune. E rolul educației de a depărta pe om cât mai mult de acea stare animalică și de a-l apropia de *umanitate*.

Dar această trecere, dela sălbătăcie la starea de libertate individuală, nu se poate face în mod direct; trebuie mai întâiu să reprimăm acea stare de completă dezordine, supunând pe om la anumite legi, *disciplinându-l*. Numai un spirit disciplinat se poate spune rațiunii sale, poate deveni cu adevărat liber, o *personalitate*. «Zuerst einen Charakter überhaupt bilden, dann einen guten Charakter».

Neglijarea disciplinei are cele mai triste urmări: Omul, care nu a fost disciplinat în tinerețe, va fi, probabil, toată viața supus, nu legii morale și rațiunii, ci *capriciilor*.

Aceasta e o greșală obișnuită în educația celor mari, zice Kant, anume, de a nu-i contraria nici în tinerețe, fiindcă sunt destinați să domnească. La om este necesară, *din cauza tendinței sale către libertate*, o cioplire a brutalității sale.

#### IV. Critica teoriilor lui Kant asupra educației morale.

Aceasta este, în rezumat, teoria lui Kant asupra educației morale; mai avem de adăugat câteva cuvinte, pe de o parte asupra principalelor lacune ale acestei teorii, pe de altă parte asupra părților ei bune și asupra posibilității acestora de a fi aplicate.

a) În primul rând, trebuie menționată noțiunea libertății transcendente, care face imposibil orice sistem de educație pozitivă, chiar pe acela al lui Kant. Aceeace caracterizează libertatea transcendentă este, *negativ*, independența față de cauzalitatea empirică; *pozitiv*, spontaneitatea absolută, facultatea de a începe dela sine și prin sine însu-și o acțiune sau un șir de acțiuni.

Deci, o influență a educației asupra caracterului inteligibil nu poate avea loc, pe deoparte fiindcă voința liberă, spontană exclude orice influențe venite din afară, pe de altă parte, pentru că chiar dacă acea influență ar fi de fapt posibilă, ea ar distruge puritatea acțiunii morale, răpindu-i autonomia. O influențare pozitivă a activității individului ar constitui un motiv empiric, și știm că numai acțiunilor libere, autonome, li se poate atribui o valoare

morală, niciodată însă celor determinate empiric. Și atunci, întreaga educație morală s'ar reduce la o activitate negativă, constând în a înlătura din calea ființei inteligibile orice piedici provocate de caracterul empiric. Aceasta însă ar fi în contradicție chiar cu principiile pedagogice ale lui Kant, cari admit și o influență pozitivă, nu numai negativă, din partea educației.

b) O altă dificultate, ce am întâmpina în aplicarea pedagogiei kantiene, ar fi de a face accesibile elevilor chestiuni din domeniul teoriei cunoștinței și metafizicii. Absolut imposibil nu e lucrul acesta, dat fiind că această instrucțiune filosofică, ce completează educația morală, nu se face decât în ultimul stadiu al educației, atunci când nu mai avem înaintea noastră copii, ci elevi mai înaintați în vârstă, eventual studenți. Pentru aceasta însă ar trebui să simplificăm și să reducem, pe cât posibil, pentru a nu-l denatura, sistemul de filosofie critică a lui Kant.

c) În fine, o a treia dificultate ar provoca-o *rigorismul moralei kantiene*, acel imperativ categoric menit să lovească în morala hedonistă a contimporanilor lui Kant. A stabili ca unică normă în judecarea acțiunilor noastre *legea morală* și ca unic scop *îndeplinirea datoriei*, făcând abstracție de orice dorinți și aspirații personale și înfruntând orice dureri; mai mult, a considera o acțiune conformă legii morale, dar pe care am făptuit-o și pentru îndeplinirea unei dorinți personale, (pentru a ne produce plăcere), ca subiectiv imorală, aceasta poate constitui un *ideal* de moralitate, dar o astfel de moralitate nu poate fi accesibilă elevilor în mod direct, fără nicio mijlocire.

Morala kantiană trebuie așa dar adoptată cu oarecare

restricțiuni, când urmărim determinarea unei atitudini practice. Vom fi riguroși numai atunci, când ne vom adresa exclusiv conștiinței morale.

Toate aceste inconveniente ale pedagogiei kantiene pot fi învinse, aducând oarecari modificări, care nu ar altera principiile fundamentale. De prima dificultate, libertatea transcendentă, — ea fiind de natură cu totul teoretică, — putem face abstracție în practica pedagogică. Problema libertății transcendente e într'adevăr de cea mai mare importanță, întrucât de ea depinde *posibilitatea* educației pozitive; odată însă admisă acea posibilitate (și Kant o admite), pedagogia practică nu mai are a se preocupa de problema libertății.

Cât privește a doua dificultate, aceea de a face elevilor accesibile teoriile din critica rațiunii pure și practice, ea poate fi înlăturată, după cum am indicat mai sus, prin reducerea și simplificarea acelor probleme și prin tactul pedagogic al educatorului.

În fine, a treia dificultate, aceea de a adapta legea morală la spiritul elevilor, se poate înlătura înlocuind metoda directă a lui Kant printr'o metodă evolutivă, cu alte cuvinte renunțând la pretenția de a provoca în spiritul copilului, dela primul exemplu, distingerea acțiunii pur morale și tinzând a desvolta în mod *progresiv* capacitatea elevului de a distinge binele de rău.

Natural că idealul, către care tinde pedagogia lui Kant nu e ușor de ajuns și presupune educatori cu o cultură serioasă, cu un tact pedagogic foarte pronunțat și cari să întrupeze în sine — în marginile posibilității — acel ideal de moralitate. Dar a face să triumfe în om umanitatea asupra animalității, datoria morală asupra tendinței către plăcere, virtutea asupra egoismului, per-

sonalitatea liberă, individul rațional asupra ființei mărginite și determinate, e un scop pentru a cărui realizare, chiar relativă, nu trebuie să cruțăm niciun sacrificiu și trebuie să înfrângem orice dificultăți.

Și dacă morala lui Kant era atât de necesară în Germania, pentru a da o bază mai solidă moralei contemporanilor lui, ea e și mai necesară *la noi, astăzi*. Societății noastre i-ar putea folosi mult un sistem de educație morală bazată, în marginile posibilității, pe principiile moralei kantiene.



## Schiller. Educația estetică în legătură cu cea morală

1: Raportul educației estetice cu cea morală. 1) *Educația estetică creiază un mediu psihic prielnic pentru educația morală*; 2) *Educația estetică aduce și servicii directe moralității ca secundantă și loțiitoare a moralității*. — II). Gustul pentru frumos ca element constitutiv al idealului educativ. — III) Posibilitatea practică a educației estetice.

### I. Raportul educației estetice cu cea morală.

Schiller a arătat cu multă claritate în scrierile sale estetice — *Über die ästhetische Erziehung des Menschen; Über Anmut und Würde; Über das Erhabene; Über den moralischen Nutzen ästhetischer Sitten* — importanța educației estetice și serviciile, ce ea aduce educației morale, în special celei kantiene.

1. Nu putem trece, fără nici o mijlocire, dela atmosfera caldă a sentimentelor și înclinațiilor, pe scurt, dela motivele subiective, la atmosfera rece a rațiunii pure, a datoriei absolute, a imperativului categoric.

Trebuie să se provoace în spiritul nostru o reacțiune, care să-l facă influențabil de legile morale. Și după cum atmosfera, care ar mijloci o tranziție dela cald la frig, ar trebui să fie temperată, adică să contopească în sine

ambele elemente opuse, tot astfel și mediul psihic, care ar mijloci în spiritul nostru înlocuirea motivelor subiective prin legi morale, a înclinațiilor prin rațiune, ar trebui să realizeze în sine o legătură intimă între motivele subiective și cele raționale, între instinct și rațiune. Un atare mediu psihic ni-l procură *educația estetică*.

Nu există altă cale, zice Schiller, pentru a face pe omul simțurilor rațional, decât aceea de a-l face mai întâiu *estetic*<sup>1)</sup>. Educația estetică are în vedere pe om în întregimea lui; ea nu se referă numai la caracterul empiric, sau numai la cel rațional, ci le îmbrățișează pe amândouă; ea înlocuește *discordia* dintre impulsuni și rațiune prin *armonie*.

Între starea empirică și cea rațională, între materie și formă, între pasivitate și activitate, între simțire și cugtare, există o stare intermediară, în care cele două elemente opuse sunt contopite; această stare ne-o produce *frumosul*. Facultatea noastră de a aprecia frumosul câștigă simțurilor respectul rațiunii și rațiunii înclinația simțurilor. «Frumosul» ca «formă liniștită» («als ruhige Form») îmblânzește viața sălbatică și înlesnește trecerea dela senzații la idei, iar «ca imagine vie» («als lebendes Bild») dotează forțele abstracte cu forța sensitivă, reduce noțiunea la intuiție, legea la sentiment»<sup>2)</sup>.

Prin urmare, datoria educației estetice va fi, pe deoparte de a asigura sensibilitatea contra atacurilor rațiunii, dând desvoltarea necesară naturii sensibile, pe de altă parte, de a asigura rațiunea contra impulsunilor, dând

1) Schiller. Über die aesthetische Erziehung des Menschen. 23-er Brief.

2) Schiller. Über die aesthetische Erziehung des Menschen 17-er Brief.

desvoltarea necesară intelectului. Ea va înlesni, pe deo- parte, relațiunile dintre individ și lumea exterioară, des- voltând *impresionabilitatea* celui dintâiu, și va sprijini, pe de altă parte, cea mai desăvârșită independență a *ra- ționii* de impresiile din afară; cu alte cuvinte, va accen- tua cât mai mult *pasivitatea* naturii sensibile și senti- mentale, și *activitatea* naturii raționale.

Aceste două moduri de a influența asupra unui om, deși par opuse, ele se întregesc unul pe altul, căci impre- siile provocate de lumea externă sunt necesare pentru a-l face mai conștient de *personalitatea sa*, iar întărirea personalității, a spontaneității e necesară pentru a *re- zista* influențelor venite din afară. «Unde se unesc amân- două, acolo va întruni omul cea mai desăvârșită inde- pendență și libertate cu cel mai deplin conținut de existență» <sup>1)</sup>.

Cum se va stabili acea legătură între sensibilitate și rațiune, între afecte și idei? Simțurile ne ogliă prin legi naturale, rațiunea prin legi morale; dar și într'un caz și în celălalt *suntem obligați*. Educația estetică va trebui să ne libereze de *orice obligație*, să ne facă liberi, nu numai ca ființe raționale, ci ca oameni supuși atât simțurilor cât și rațiunii; deci: nu să ne libereze într'o direcție, obligându-ne într'alta, ci să ne libereze pur și simplu de orice obligație. Și atunci, întrucât vom răpi impulsurilor și afectelor forța lor fizică, dinamică (acea forță, care ne obligă după legi naturale), le vom armo- niza cu ideile rațiunii, și întrucât vom răpi legilor rațiu- nii obligativitatea morală, le vom apropia de cerințele sensibilității. Vom tinde deci a da materiei formă și forme

1) Schiller. Über die ästhetische Erziehung des Menschen. 13-er Brief.

realitate. Schiller ilustrează această teorie, spunând: dacă avem afecțiune pentru cineva, care merită *disprețul* nostru, ne simțim asupriți de obligația impusă de *natură*. Dacă față de un altul, care prin caracterul lui ne impune respect, avem aversiune, atunci ne simțim asupriți de *rațiune*. Dacă însă cineva se impune atât simțurilor, cât și rațiunii noastre, dacă el își câștigă atât afecțiunea cât și respectul nostru, atunci, nefiind constrânși de nicio forță, îl vom iubi. Simțul frumosului conduce pe om din lumea simțurilor în lumea ideilor, din lumea materială în cea ideală; dar tot el îl conduce și din lumea ideală în cea materială, și dela rațiune la simțuri.

Prin urmare, Schiller susține că pentru a trece dela starea empirică la cea rațională, dela motivele impulsive la legile morale, trebuie să se producă în noi o dispoziție sufletească tot atât de favorabilă, sau tot atât de defavorabilă naturii impulsive, cași celei raționale. Care e caracterul acestei dispoziții sufletești și întrucât e ea necesară acelei tranziții?

Pentru ca omul, determinat de motive impulsive, să poată fi determinat de rațiune, pentru ca el să poată trece dela starea pasivă la cea activă, el trebuie, la un moment dat, să fie liber de orice determinație, trebuie să se găsească, în acel moment de traziție, într'o stare de *pură determinabilitate* (blosse Bestimmbarkeit). O excludere absolută însă a determinației simțurilor nu e posibilă, fără a periclita existența individului. Ar trebui deci să nimicim acea determinație, menținând-o. Acest lucru e posibil, dacă opunem determinației impulsive o altă determinație. «Talerele unui cântar stau la acelaș

nivel când sunt goale; dar ele stau la acelaș nivel și când conțin greutate egale». <sup>1)</sup>).

Dacă deci opunem determinației impulsive determinația rațională, ele se vor anihila, și astfel, deși în ambele direcții activi, spiritul nostru, ne mai fiind determinat nici fizicește nici moralmente, se găsește în acea stare de determinabilitate, pe care *Schiller* o numește *starea estetică* (aesthetischer Zustand). Prin aceasta, dăm rațiunii, chiar în domeniul simțurilor, oarecare libertate de acțiune și slăbim forța impulsivă în însuși domeniul ei. Cultura estetică dă omului libertatea de a-și alege singur calea vieții, scăpându-l atât de slăvia simțurilor, cât și de povara legilor morale. Ea dă tuturilor funcțiunilor noastre sufletești aceeaș posibilitate de dezvoltare, prin faptul că nu favorizează *exclusiv* pe niciuna.

Trecerea dela această stare estetică la cea morală este de sigur mult mai ușoară, decât trecerea dela starea fizică la cea estetică. Pentru a provoca dezvoltarea maximelor și sentimentelor morale la un om dotat cu simț și cultură estetică, e de ajuns să-i dăm *ocații de a se manifesta*; pentru a transforma caracterul impulsiv în estetic, trebuie să *schimbăm natura omului*.

*Schiller* deosebește deci trei stadii în dezvoltarea atât a individului cât și a speciei: «Omul în starea sa fizică este supus numai forței naturale; el se scapă de această forță în starea lui estetică și o predomină în starea morală». <sup>2)</sup>).

## 2. Dar educația estetică nu are numai menirea

1. *Schiller*. Über die aesthetische Erziehung des Menschen. 20-er Brief.

2) *Schiller*. Über die aesthetische Erziehung des Menschen. 24-er Brief.

de a face posibilă tranziția dela starea fizică la cea morală, ci aduce și servicii directe moralității.

O acțiune omenească este *liberă*, numai întrucât își are originea în propria noastră voință, și *morală* întrucât este determinată numai de legile rațiunii noastre. Libertatea și moralitatea însă trebuie să fi ajuns la un grad de intensitate suficient, pentru a putea înfrânge forțele empirice, cari li se opun. Cu cât forțele exterioare vor fi mai mari, cu atât mai rezistentă va trebui să fie voința noastră morală, pentru a le putea copleși. Nu e însă mai puțin adevărat că și dacă piedicile exterioare ar fi foarte mici sau nule, activitatea noastră nu încetează de a fi morală, câtă vreme își are originea în conștiință și nu e determinată de niciun motiv empiric. Motivele empirice *pun în evidență* energia voinței morale, *dar nu o condiționează*; ele ispitesc simțul nostru moral.

A feri voința noastră de această ispită, iată serviciul ce-l poate face educația estetică moralității.

Pentru atingerea acestui scop, influența educației estetice este pe deoparte *negativă*, pe de altă parte *pozitivă*.

*Negativă*, întrucât distruge forța motivelor empirice: simțul estetic îmblânzește instinctele josnice și sălbatice; el respinge cu dispreț orice manifestări violente, temperază afectele, într'un cuvânt, subjugă manifestările impulsive, cari periclitează legile morale, și liberează astfel calea către moralitate. *Pozitiv*, influențează educația estetică, întrucât deșteaptă și întărește în sufletul nostru înclinații și sentimente favorabile moralității. În cazul acesta, motivele empirice, nu numai că nu stânjenesc activitatea morală, ci chiar ne ajută în calea noastră către datorie.

Diferitele moduri de manifestare ale moralității pot fi

reduse la două: în primul caz, simjurile propun o acțiune oarecare, iar voința decide dacă, conform legii morale, acea acțiune are să fie realizată sau nu. În al doilea caz, rațiunea este aceea, care propune acțiunea, iar voința i se supune, fără a mai cere avizul simjurilor. În amândouă cazurile, simjul estetic e de mare folos moralității. Dacă simjurile propun o acțiune joșnică, imorală, aceasta, înainte de a fi respinsă de către rațiune, va întâmpina rezistența simjului estetic (în baza influenței *negative*); dacă, din contra, rațiunea propune acțiunea, atunci, tot grație simjului estetic, simjurile, departe de a i se opune, vor facilita realizarea (în baza influenței *pozitive*). Aceste teorii le aplică Schiller la două exemple:

a) Un rebel este prins și escortat de către un militar. Pe drum, militarul, așezându-se la umbra unui pom pentru a se odihni, adoarme. În timpul când acesta dormia, rebelul zărește sabia militarului, care era agățată de o cracă a pomului, și se simte astfel ispitit de a-și recăpăta libertatea, omorînd pe păzitorul său. Înainte însă de a se decide la realizarea acestui plan, se deșteaptă militarul. Dacă admitem că rebelul, chiar nedeștep-tându-se militarul, ar fi renunțat la această faptă, avem *primul caz*, în care simjurile (în cazul de față, instinctul conservării) *propun* și rațiunea *decide*. Rebelul deci ar renunța la acea faptă odioasă, din respect pentru legile morale. Dacă însă el ar fi dotat cu un simj estetic dezvoltat, atunci, înainte de a fi prezentat planul lui instanței raționale, el va fi respins de către simjul estetic, care are aversiune contra actelor rușinoase și violente.

b) Cineva, aflându-se singur pe malul unui râu, în care câțiva oameni erau în pericol de a se înneca, sare în apă expunându-și viața, pentru a-i scăpa. Iată o acțiune im-

pusă de rațiune și executată conform legilor morale, dar în contra instinctului de conservare (al doilea caz). Dacă și acest om ar poseda gustul pentru frumos, simțurile, în loc de a-i reprobă acțiunea lui, o vor *aproba* și astfel el ar simți *plăcere*, în loc de *neplăcere* la executarea acțiunii impusă de legile morale. Datoria morală îi devine astfel plăcută.

Prinurmăre, simțul estetic produce în sufletul nostru o dispoziție sufletească *oportună moralității*, întrucât nemi-cește impulsiunile ce-i sunt defavorabile, și le întărește pe cele ce-i sunt favorabile.

Dacă însă gustul pentru frumos *favorizează* moralitatea acțiunilor noastre, el *garantează* aproape *legalitatea* lor. O acțiune conformă simțului estetic se poate întâmpla să nu fie produsul caracterului *moral*, totuș ea nu va înceta de a fi *legală*; cu alte cuvinte, fără a fi *subiectiv-morală*, va fi *obiectiv-morală*.

Am văzut, în primul exemplu, că planul de acțiune al unui om poate fi nimicit în baza simțului estetic, chiar înainte de a fi pătruns în regiunea legilor raționale-morale. Acel om ar fi *renunțat* deci la fapta lui odioasă, chiar fiind cu totul lipsit de *simțul moral*. Lipsa acestui simț moral nu ar fi făcut imposibilă *moralitatea obiectivă* sau *legalitatea* hotărârii lui. Și de sigur că acțiunile legale, deși din punct de vedere subiectiv al moralității n'au nicio valoare, pentru societate ele sunt de cea mai mare importanță. Prin legalitate, simțul estetic împiedică impulsunile și pasiunile noastre, mai ales atunci când acestea predomină ființa noastră, de a ataca ordinea fizică și socială. E destul să ținem seamă de faptul că o mulțime de indivizi sunt lipsiți de simțul datoriei morale, pentru a ne putea reprezenta valoarea socială a legalității.



## II. Gustul pentru frumos ca element constitutiv al idealului educativ.

Cunoaştem până acum părerile lui Schiller privitoare la *rolul educaţiei estetice ca mediu de tranziţie* dela starea impulsivă la starea de moralitate, apoi ca *secundantă* de mare valoare a moralităţii şi în fine ca o *locuţiune* a moralităţii. În toate aceste cazuri însă, educaţia estetică serveşte numai ca *mijloc* pentru ajungerea scopului. Rămâne să cercetăm dacă, după Schiller, gustul pentru frumos poate fi considerat şi ca reprezentând un element constitutiv al idealului, al însu-şi *scopului* educaţiei.

Dacă scopul suprem al educaţiei stabilit de Kant rămâne neschimbat, atunci incontestabil că dezvoltarea simţului estetic nu poate reprezenta un scop, ci numai un *mijloc*. Schiller însă modifică idealul kantian: Kant are dreptate când susţine că aprobarea simţurilor *nu garantează* moralitatea acţiunilor noastre, nu are însă dreptate când respinge asocierea sentimentelor la legile raţionale, chiar dacă tendinţele unora s'ar armoniza cu ale celorlalte. «Omul trebuie să se supue *cu plăcere* raţiunii sale». Datoria morală şi plăcerea trebuie să fie strâns legate una de alta. «Natura, prin faptul că a făcut din om o fiinţă raţională şi *sensibilă*, i-a impus îndatorirea de a nu despărţi ceea ce a unit ea, de a nu înlătura partea sensibilă nici chiar în cele mai pure manifestări ale părţii divine şi de a nu bază triumful unei părţi pe sclavia celeilalte». <sup>1)</sup> Discordia trebuie înlocuită printr'o

1) Schiller Über Anmut und Würde.

intimă conexiune. Rațiunea nu trebuie să-și facă din sensibilitate un dușman, ci un prieten. «Dușmanul *doborât* se poate din nou ridica, cel *împăcat* este într'adevăr învins». <sup>1)</sup>).

Schiller consideră pe omul moral, la care instinctul e în armonie cu rațiunea, mai presus de acela, la care cele două elemente sunt în continuă contradicție. Respectăm și admirăm mai mult pe omul, care se poate încrede în înclinațiile și sentimentele sale, fără a se teme că prin aceasta acțiunile lui ar putea fi contrarii cerințelor legii morale, decât pe acela, a cărui sensibilitate e de așa fel, încât orice tendințe de a se manifesta ale acesteia trebuiesc supuse controlului rațiunii. Acea armonie completă între instinct și rațiune reprezintă «*umanitatea perfectă*», iar individul, în care se întrupează, e dotat cu un «suflet frumos» («*schöne Seele*»). «Dacă sentimentul moral și-a asigurat senzațiile omenești până la *acel* grad încât poate lăsa, fără teamă, afectului conducerea voinei, și nu riscă nicio contradicție din partea acestuia, atunci îl numim «*suflet frumos*» <sup>2)</sup>). Un astfel de suflet îndeplinește cele mai grele datorii morale cu cea mai mare ușurință, căci niciodată rațiunea nu va întâmpina rezistență, ci numai ajutor din partea simțurilor, și niciodată simțurile nu vor avea tendințe, cari ar putea fi reprobate de rațiune. Dacă pentru un om, la care simțurile sunt în contradicție cu rațiunea, îndeplinirea datoriei morale e foarte anevoioasă, de oarece la fiecare pas el trebuie să se supue controlului legii morale, pentru un suflet frumos, activitatea morală este produsul natural,

1) Schiller. Über Anmut und Würde.

2) Idem.

*nesilit*, al întregii sale ființe. Viața celui dintâiu «se aseamănă cu un desen, în care *regula* e indicată prin linii groase, și din care un elev ar putea învăța principiile artei. Într'o viață frumoasă însă, toate acele linii groase de limită dispar ca într'o pictură de-a lui *Tizian*, și totuși apare întreaga figură cu atât mai adevărată, mai vie și mai armonică». <sup>1)</sup>

### III. Posibilitatea practică a educației estetice.

Dar acum intervine o altă problemă, aceea a posibilității practice, a acelui suflet frumos. Se poate oare realiza între cele două elemente opuse o armonie atât de perfectă, încât posibilitatea unei discordii cât de micisă fie exclusă? Schiller însuși recunoaște că acest lucru e aproape imposibil. «E cunoscut că nu merge totdeauna să slujim la doi stăpâni»... Legile morale sunt ale noastre și putem conta pe ele, necesitățile fizice însă sunt supuse legilor naturale și pe acestea nu putem totdeauna conta, oricâtă armonie ar exista între ele și legile morale. Dacă intervine vreo discordie, simțurile se vor supune, ele vor aduce sacrificiul, iar nu rațiunea. «Dacă rațiunea însă și a fost aceea, care, în cazul unui *character frumos*, a introdus înclinațiile în datorie și a *încredințat numai* conducerea simțurilor, tot ea le-o va retrage în momentul, în care instinctul va voi să abuzeze de puterea sa. <sup>2)</sup>

Vedem dar că acel «suflet frumos» rămâne un *ideal*, la care trebuie să tindem a ne apropia cât mai mult.

1) *Schiller. Ueber Anmut und Würde.*

2) *Schiller. Ueber Anmut und Würde.*

Câtă vreme însă, armonia completă dintre instinct și rațiune nu poate fi realizată, rațiunea rămâne suverană asupra simțurilor, fără însă a le exclude cu totul din domeniul moralității. Și cu cât simțurile se vor arăta mai docile, cu atât va scădea severitatea rațiunii; aceasta e direcția către idealul sufletului frumos. «Peste tot unde instinctul începe acțiunea și își permite de a ataca funcțiunea voinței, acolo voința nu trebuie să-i arate nicio indulgență, ci trebuie să-i probeze prin cea mai categorică opoziție, autonomia sa. Unde, din contra, *voința începe* și sensibilitatea îi urmează, acolo voința nu trebuie să arate severitate, ci indulgență<sup>1)</sup>).

Acestea sunt, în rezumat, principiile de educație estetică, răspândite în scrierile estetice ale lui Schiller. Importanța lor e tot atât de mare, ca și aceea a principiilor lui Kant asupra educației morale. Schiller lasă însă o problemă nerezolvată, aceea a punerii în practică a principiilor sale pedagogice, ceea ce nu-i putem imputa în aceeași măsură lui Kant. Dar e incontestabil că odată stabilit scopul educației estetice, mijloacele necesare pentru a-l ajunge sunt mai ușor de găsit, decât cele necesare pentru a ajunge un ideal de moralitate, și mai ales ca acela stabilit de Kant.

---

1) Schiller. Über Anmut und Würde.

## Idealul pedagogic al lui Goethe.

---

I. Scopul final al educației, după Goethe, e unitatea armonică a existenței individuale, dezvoltată prin activitate. — II. Armonizarea tendințelor individuale cu cerințele sociale; 1) *Evitarea conflictelor dintre individualitate și mediul social*; 2) *Temeiul educației etico-sociale*; 3) *Rezolvarea conflictului inevitabil dintre o individualitate puternică și societate*; 4) *Realizarea personalității desăvârșite prin contopirea elementului individual cu cel social*. — III. Probleme speciale în pedagogia lui Goethe: 1) *Raportul între educația armonică și cea profesională*; 2) *Educația femeii*. — IV. Valoarea de actualitate a pedagogiei lui Goethe.

### I. Unitatea armonică a existenței individuale scop al educației.

Conflictul moral dintre simțuri și rațiune, dintre înclinații personale și datorie îl rezolvă Kant în favoarea rațiunii, excluzând sensibilitatea din domeniul moralității: un act de voință nu poate fi considerat ca moral, decât în cazul când e determinat *numai* de legea morală, deci fără intervenția vreunei înclinații personale. Acest rigorism al moralei kantiene au căutat să-l învingă *Schiller și Goethe*, punând în legătură cei doi factori, stabilind armonie între elementele, cari determină activitatea noastră.

Omul empiric și cel rațional nu mai sunt considerați ca două entități opuse, ci ca formând o *unitate armonică*. Armonia însă este relativă la Schiller, absolută la Goethe.

Primul admite *acele* motive empirice, cari nu se opun legii raționale, ci sunt supuse acesteia; le exclude însă pe cele, cari ar indica voinței o direcție diferită de aceea indicată de rațiune. Schiller subordonează, prinurmăre sensibilitatea rațiunii; el recunoaște preponderanța elementului rațional și prin aceasta, deși temperează rigo-rismul «imperativului categoric» (care exclude cu totul motivarea empirică), totuși nu-l învinge. Prinurmăre, dualismul dintre sensibilitate și rațiune, dintre subiec-tivitatea naturală și legea morală obiectivă este rezolvat, atât de Kant cât și de Schiller, în favoarea elementului rațional.

*Goethe* admite armonia absolută între elementele, cari compun ființa umană, deci și între rațiune și simțuri, între moralitate și sensibilitate.

Dacă la Schiller elementele subiective sunt puse în serviciul rațiunii, la Goethe, cei doi factori stau alături. Dualismul dintre subiect și obiect, formă și materie, na-tură și spirit, simțuri și rațiune, îl înlocuește Goethe printr'o unitate absolută, printr'o armonie perfectă. Dacă maximum de dezvoltare al omului — idealul umanității — e, după Kant, moralitatea, după Goethe, el constă în des-voltarea desăvârșită a *tuturilor* dispozițiilor, pe cari na-tura le-a dăruit omului; moralitatea nu e decât una din acele dispoziții, ce trebuiesc dezvoltate armonic. Idealul pedagogic al lui Goethe este maximum de dezvoltare totală și armonică a ființei omenești. El ajunge astfel la o stare supra-morală, căci moralitatea nu reprezintă fac-torul suprem, ci unul dintre factorii importanți. Pentru

Kant și Schiller, scopul final e omul moral, pentru Goethe *unitatea armonică a existenței*. Datoria educatorului este de a căuta să cunoască diferitele forțe, de cari dispune individul, a le desvolta în direcția indicată de însăși natura individuală și a le contopi într'o unitate. «Fiecare însușire e importantă și trebuie să fie desvoltată. Dacă unul favorizează numai frumosul, altul numai utilul, amândoi, împreună, abea compun un om».<sup>1)</sup>

Dar pentruca acele însușiri, cari determină individualitatea unui om, să poată fi desvoltate și puse în evidență, e necesară *activitatea*.

Fără activitate, ființa noastră nu se poate manifesta și existența devine insuportabilă. A trăi înseamnă a fi activ. Cea mai mare parte a răului, în lume, e cauzată de faptul că oamenii nu sunt destul de activi în ajungerea scopului lor. «Nu e destul să cunoaștem, trebuie să și aplicăm; nu e suficient să voim, trebuie să și lucrăm».<sup>2)</sup>

Dar o activitate rodnică și fericită nu poate fi decât aceea, a cărei direcțiune e indicată de individualitatea noastră, căci numai întrucât lucrăm conform propriilor noastre predispoziții, tindem la realizarea menirii ce natura însăși ne-a hărăzit. A se consacra unui fel de activitate, contrară dispozițiilor naturale, e o stare deplorabilă pentru orice individ, căci scânteia, ce soarta i-a asvârlit în adâncul sufletului, va putea fi acoperită de cenușa indiferenței, dar nu va putea fi niciodată stinsă. O existență fericită nu o putem găsi decât în manifestarea desăvârșită a ființei noastre individuale. «Lumea este ingrată, zic mulți; eu nu am găsit că e

1) *Goethe* Wilhelm Meisters Lehrjahre. Cap. 5 din cartea 8-a Ed. Grumbach, pag. 646.

2) *Goethe*, Werke, Zweiter Band, Ed. Grumbach, Leipzig, pag. 508.

ingrată, dacă știm să facem ceva pentru dânsa în mod desăvârșit»<sup>1)</sup>).

Un educator bun va fi deci să încurajeze cât mai mult dezvoltarea dispozițiilor naturale și să înlăture orice dorințe, pentru a căror realizare suficientă individul nu ar poseda calitățile necesare. «Un copil, un om tânăr, cari *rătăcesc* pe propriul lor drum, îmi plac mai mult, decât acei, cari merg bine pe un drum străin.»<sup>2)</sup>

O atare educație evită, pe deoparte, uniformizarea caracterelor, favorizează, pe de altă parte, o activitate rodnică și variată.

## II. Armonizarea tendințelor individuale cu cele sociale.

Iată un sistem de educație, care dă toate drepturile individului. Se armonizează însă o asemenea educație cu cerințele sociale? Indivizii, astfel educați, vor putea fi adaptați mediului social? Fără îndoială, întrucât în genere, a da o dezvoltare cât mai mare însușirilor individuale și a îndrepta toată activitatea în direcția indicată de ele, nu contrazice de loc cerințele unei bune societăți. Cu cât activitatea individuală va fi mai bună și mai rodnică, cu atât mai bună și mai rodnică va fi activitatea socială; dar activitatea individuală nu poate fi astfel decât în cazul când reprezintă manifestarea însușirilor esențiale ale individului.

Noțiunea activității, așa cum o stabilește Goethe, armonizează tendințele individuale cu cerințele sociale.

1) *Goethe, Werke, Siebenter Band, W. Meisters Lehrjahre* pag. 71

2) *Goethe, Werke, Siebenter Band, W. Meisters Lehrjahre* pag. 608 - 609.



Elementul individual constă în a lucra conform predispozițiilor naturale, cel social în a pune activitatea noastră în serviciul societății. Considerând de aproape aceste două elemente vom constata, pe deoparte, că elementul individual conține în sine o parte socială — întrucât lucrând conform dispoziției fundamentale a ființei noastre, activitatea va fi mai productivă și deci mai folositoare societății, — pe de altă parte, că elementul social conține în sine o parte individuală, întrucât numai atunci vom lucra cu spor pentru binele social, când activitatea noastră va avea, drept origină, calități reale.

Totuș, acest principiu presupune că toate caracterele individuale sunt prielnice societății, din care fac parte, și orice mediu social e prielnic dezvoltării personale a indivizilor ce cuprinde. Dar în amândouă părțile excepțiile sunt destul de numeroase. Atâtea caractere individuale, bune sau rele, nu-și găsesc rolul în societatea, din care fac parte sau sunt dăunătoare acesteia; și de multe ori influența mediului social îndepărtează pe individ dela menirea lui naturală. Atâtea individualități distinse devin necredincioase societății, pentru a-și rămâne credincioase lor înși-le, atâtea caractere perverse înfruntă ordinea socială. Și pe mulți indivizi bine dotați de natură îi induce în eroare mediul social, sustrăgându-i idealului impus de firea lor și aruncând astfel cenușa necesității sociale imediate asupra scânteii divine.

1. Pot fi evitate atari conflicte? În parte, da, și anume grație educației, care: 1) acordă individualității sprijinul convenit contra atacurilor venite din afară; 2) transformă, în baza *flexibilității caracterului individual*, individualitatea în personalitate, producând prin aceasta în individ facultatea dominării de sine. Să ne explicăm:

a) Orice fenomen în lume e determinat, zice Goethe, de doi factori, unul absolut necesar și invariabil «soarta», altul relativ și variabil «întâmplarea». În existența individului, primul element e reprezentat de predispoziția naturală. Al doilea, de influențele venite din afară. Rațiunea intervine pentru a deosebi în individ elementele esențiale, invariabile, de cele incidentale, variabile.

Datoria de căpetenie a educației va fi de a acorda importanța cuvenită primelor elemente, adică de a considera natura intimă, ce soarta a hărăzit individului, ca baza întregii lui existențe, și de a trata cu pricepere elementele incidentale, utilizând pe cele favorabile naturii individuale, evitând sau îndepărtând pe cele defavorabile. Pe cât de folositoare ar fi în acest caz educația pentru individ și societate, pe atât de dăunătoare ar fi ea când, desconsiderând importanța însușirilor individuale invariabile, ar tinde să le denatureze sau chiar să le nimicească pe acestea și să exagereze importanța și valoarea educativă a întâmplării; în acest din urmă caz, fiecare ar fi pus să exercite o activitate, pe care nu i-a indicat-o natura, iar activitatea lui naturală ar fi impusă, tot în mod artificial, unui alt individ. Individul supus unei asemenea educații ar deveni un mecanism lipsit de entuziasm și ideal, iar societatea compusă din astfel de indivizi s'ar asemena cu un monstru, care ar avea ochii și nasul la ceafă, mâinile în locul picioarelor, picioarele în locul mâinilor, etc. Ceva mai mult, o atare societate ar fi neconținut agitată și turburată de tendințe individuale contrare ei, căci focul sacru poate fi înăbușit, dar nici odată stins.

Soarta s'ar răzbuna contra unei atare societăți artificiale prin voința și energia membrilor ei, căci «nimănui

pe pământ sau sub pământ, nu-i poate reuși aceea ce e rezervat numai soartei»<sup>1)</sup>).

Concluzia ar fi: decât o educație greșită, mai bine niciuna. Aceasta ar însemna a prefera unui rău mai mare un rău mai mic, dar totuș un rău, căci, dacă în unele cazuri influențele întâmplătoare necălăuzite de educație ar fi favorabile naturii individuale, în alte cazuri ele ar înnăbuși-o.

Astfel, un om, dotat cu cele mai frumoase însușiri, dar pe care întâmplarea l-a aruncat în mijlocul unor oameni cu însușiri proaste, se va resimți multă vreme, dacă nu totdeauna de influența mediului rău; impresiile primite în copilărie cu greu se șterg. Dar și *felul* activității individuale e adesea determinat de mediul înconjurător, în contra însușirilor naturale.

Rare ori întâmplarea duce la îndeplinire aceea ce a decis soarta. Deci rolul educatorului ar fi de a desvolta calitățile esențiale ale individului și de a înlătura din calea acestei evoluții orice piedici. Aceasta e concluzia logică. Totuș trebuie să menționez că, în privința rostului și valorii educației, Goethe pare, la prima vedere, a se contrazice.

Intr'adevăr, în «Wilhelm Meisters Lehrjahre», găsim două păreri contradictorii: prima susține că datoria educatorului nu este de a feri pe om de eroare, ci de a-i satisface dorințele și înclinațiile și, în caz când acestea sunt eronate, de a-l face să-și cunoască pe deplin eroarea, ceea ce l-ar îndepărta în mod sigur dela calea luată cea de a doua (exprimată de Natalia) susține din contra, că, dacă educatorul nu ajută și nu sfătuește asupra mo-

---

1) Goethe. Werke. Ed. Cit. Slebenter Band, pag. 203.

mentului, numai poate ajuta niciodată, și recomandă de asemeni stabilirea unor anumite norme sau maxime, pe cari individul ar trebui să le respecte.

Se poate ușor constata că triumful e al teoriei din urmă, asupra căreia insistă Goethe mai mult și care e în armonie cu principiile pedagogice din «*Wilhelm Meisters Wanderjahre*», scriere posteroară lui «*Wilhelm Meisters Lehrjahre*».

b) Tot educația e chemată să rezolve și a doua parte a conflictului: atitudinea indiferentă sau ostentativă a unor indivizi față de societate.

După cum în viața individuală găsim anumite însușiri fundamentale, care, cu cât sunt mai accentuate, cu atât caracterizează mai mult pe individ, deosebindu-l de semenii lui, tot astfel și în viața socială găsim anumite elemente esențiale, cari păstrează totdeauna caracterul lor; chiar și în mijocul agitației produse de însemnate transformări sociale. Aceste elemente le numește Goethe «*formule ale spiritului universal*» (*Formeln des Weltgeistes*). Ele aparțin întregii omeniri și reprezintă deci legătura dintre indivizi; de ele depinde armonia socială. «Cercetătorul atent, zice Goethe, își formează din atar formule un fel de «alfabet al spiritului universal». Una din cele mai importante litere ale acestui alfabet — în tot cazul cea mai importantă pentru armonia socială — e *moralitatea* (*Die moralische Weltordnung*).

Adevăratul criteriu moral nu este deci de natură convențională, căci e înăscut omenirii în general și fiecărui om în parte.

El este leit-motivul conștiinței sociale. Germenele moralității îl găsim sădit în spiritul oricărui individ; e încolțește și se desvoltă, dacă celelalte elemente esen-

țiale ale sufletului individual nu se opun acelei dezvoltări prin natura și forța lor, și dacă educația îi dă atenția cuvenită. Așa dar, dacă, pe deoparte, însușirile personale nu sunt cu totul opuse celor sociale, pe de altă parte educația nu acordă factorilor individuali o importanță copleșitoare pentru factorul social, atunci individul va deveni un bun membru al societății,

Reprezentantul moralității universale în individ este conștiința. Goethe, ca și Kant, ne dă un criteriu de moralitate formal: nici legea morală, nici conștiința nu indică conduita individului în diferitele sale raporturi cu lumea, ci ne dă numai un mijloc general de a controla activitatea noastră. Un alt punct comun celor două criterii este faptul că ele sunt obiective și absolute, exclud convenția și variabilitatea, au, am putea zice, un caracter metafizic; legea morală ne pune în legătură cu lumea inteligibilă, conștiința morală cu spiritul universal.

Deosebirea celor două criterii o determină două motive: întâiu, supremația ce Kant acordă legii morale și al doilea caracterul imperativ prea pronunțat al moralei kantiene. Goethe consideră moralitatea ca fiind un element important și indispensabil al caracterului individual, nu însă ca fiind cel mai important, adică elementul suprem, căruia i-ar fi subordonați toți ceilalți factori; de aci rezultă și slăbirea caracterului imperativ. Din punct de vedere social însă, moralitatea își păstrează și la Goethe supremația, deși nu o supremație absolută.

2. Problema, ce ni se impune pentru moment, este de a arăta pe ce se bazează educația etico socială. Cum vor putea fi indivizii adaptați mediului social, dat fiind caracterul lor specific?

Totul se dezvoltă, se formează în natură; tot astfel

și caracterul individual. El nu este fix, inflexibil, ci capabil de evoluție, posedă *plasticitate* (*Bildsamkeit*). Bazată pe această calitate a spiritului individual, educația va tinde să realizeze în individ pe cât e posibil normele umanității.

De aci însă nu putem deduce că educația e atotputernică, dat fiind că plasticitatea individuală e limitată. După cum în natură evoluția oricărui organism se face într-o anumită direcție și după o anumită normă, determinată de natura sa, tot astfel și formarea unui caracter omenesc e determinată de însușirile individuale, pe cari el se bazează.

Toate calitățile unei plante sunt cuprinse sub formă *potențială* în sămânță și nicio calitate, pe care nu ar conține-o sămânța sub acea formă, nu o va dobândi planta; tot astfel și personalitatea formată, nu e decât rezultatul evoluției însușirilor cuprinse în stare de potențialitate în ființa individuală. Educația deci va putea să supravegheze și să dirijeze acea evoluție, niciodată însă nu va putea să-i dea o direcție opusă celei naturale. Moralitatea, fiind un element normal al umanității, o găsim în diferite grade și sub formă potențială la toți indivizii. Gradul de vitalitate însă al germenului moralității variază de la minimum la maximum. La unii indivizi vitalitatea germenului moralității este atât de mică, încât el poate fi aproape copleșit de celelalte elemente ale caracterului, care posedă un grad de vitalitate mult mai înalt; la alții, din contra, vitalitatea elementului moral poate fi covârșitoare pentru celelalte elemente. Astfel se explică de ce adesea un individ cu un intelect distinct e lipsit de moralitate și energie, un altul, de o

moralitate ireproșabilă și dotat cu energie, e mediocru ca intelect, etc.

Ei bine, tocmai aci e rolul de căpetenie el educației armonice: ea va tinde să ducă la maximum posibil de dezvoltare elementele, cari sunt amenințate a fi copleșite; va da ajutor elementului slab, fără însă a împiedica pe cel tare în dezvoltarea sa. A armoniza nu înseamnă a da tuturilor elementelor la un moment dat dreptul să ajungă a fi stăpâne pe forțele sale, dreptul să aibă aceeaș forță, ci a da fiecăruia rolul cuvenit.

Dar nu este permis nici a exclude cu totul vreuna din forțe, căci atunci armonia ar fi incompletă. Prin urmare, educația va sprijini în special acele însușiri ale individului, cari sunt mai slabe; ea nu poate schimba calitățile forțelor individuale, le poate însă schimba — până la un oarecare grad — intensitatea.

Ținând seama de aceste rezultate, vedem că educația socială va tinde să sprijine în indivizi dezvoltarea cât mai mare a însușirilor umanitare, a simțului moral. Societatea pretinde, și are dreptul să pretindă, dela toți indivizii moralitatea. Această pretenție absolută se bazează tocmai pe plasticitatea caracterului individual, care permite individului întărirea simțului moral și apărarea lui contra oricărui atac, face deci posibilă *dominarea de sine*. Individul trebuie la un moment dat să ajungă a fi stăpân pe forțele sale, să fie capabil de a înfrâna pe cele rebele și de a îndemna pe cele slabe. Omul devine astfel, din individualitate, *personalitate*.

Această transformare se cere individului, și i se cere ceva mai mult: *voiuța* de a servi umanitatea, de a trece definitiv dela individualitate la personalitate. I se cere, cu alte cuvinte, recunoașterea datoriei ca fiindu-i impusă

de propria sa conștiință, nu ca venind din afară. Principalul este «de a renunța la libertate printr'o hotărîre liberă».

Dar poate lua omul o hotărîre liberă, posedă el libertatea individuală, dat fiind că ființa lui este determinată? Privitor la problema aceasta nu găsim la Goethe nici un indiciu; el presupune doar libertatea, fără a o explica. Totuș, bazându-ne pe alte elemente cunoscute, am putea găsi o explicație: libertatea presupusă de Goethe nu este absolută, ci se opune numai influențelor exterioare. Ceeace pretinde el este ca individul să se supună moralității universale, nu ca fiindu-i impusă de societate, ci din propria lui convingere și voință; moralitatea trebuie să fie liberă în raport cu mediul din afară, determinată însă în raport cu ființa noastră.

În baza simțului moral înnăscut, individul se poate supune cerințelor umanitare din pornirea propriei lui ființe, determinându-se el însu-și: «Freiwillige Abhängigkeit ist der schönste Zustand». Plasticitatea individualității dă omului posibilitatea — relativă — de a-și desvolta cât mai mult însușirea morală și de a-și căpăta astfel libertatea, căci, dacă conștiința sa morală nu are destulă forță de determinare asupra lui, atunci individul devine elementul determinării sociale, care nu-i tolerează abateri grave dela moralitate. Cine se leapădă deci de orice determinare devine prin aceasta sclăv. «E suficient să se considere cineva liber și în acel moment se va simți determinat. Dacă are curajul să se considere determinat, atunci se simte liber»<sup>1)</sup>. Lipsa absolută de determinabilitate dă naștere la o desordine morală, la o desechili-

1) *Goethe. Werke.* Ed. Cit. Zweiter Band, pag. 491.



brare sufletească, fatală pentru individ și societate. Educația va tinde deci să conducă pe om către libertate pe calea determinației: «Cine e supus din vreme determinației ajunge ușor la libertate; cui i se impune târziu determinația, câștigă numai o libertate amară»<sup>1)</sup>.

Cu toate acestea, tendința către idealul de moralitate nu trebuie exagerată, căci atunci nesocotim celelalte părți ale individualității și riscăm a strica armonia individuală. De asemeni, e nedrept a asupra individualitățile distinse, cu un simț moral puțin dezvoltat; câtă vreme aceste individualități nu turbură ordinea socială, ele sunt elemente prețioase pentru societate. Goethe e departe de a dori transformarea indivizilor în atomi sociali, chiar dacă aceasta ar fi posibil; el nu vrea sacrificarea, ci adaptarea lor la societate. Individualitatea e un «dar dumnezeesc», și ca atare trebuie respectată. Așa dar între individ și societate datoriile sunt reciproce: «Das Besondere unterliegt ewig dem Allgemeinen; das Allgemeine hat ewig sich dem Besonderen zu fügen»<sup>2)</sup>.

3. Ce se va întâmpla însă în cazul unui conflict inevitabil între o individualitate puternică și societate? Asemenea conflicte nu pot fi trecute cu vederea, fiind fapte incontestabile. De câte ori nu lucrează individul contra societății, fie în vederea unui ideal prea înalt pentru timpul său, fie spre atingerea unui scop imoral! Sunt destui aceia, la cari conștiința — acest reprezentant subiectiv al moralității obiective -- e prea slabă pentru a preveni faptele rele, poate chiar slabă pentru a mostra pe făptuitor, după comiterea lor. Și, dacă față

1) *Goethe*. Werke. Ed. Cit. Zweiter Band, pag. 533.

2) *Goethe*. Werke, Ed. Cit. Zweiter Band, pag. 463.

de unii din aceștia e vinovată societatea că nu le-a dat educația necesară, sau că le-a dat o educație greșită, că a lăsat în părăsire germenii moralității, care poate exista în ei, față de alții nu e nimeni vinovat, sau cel mult natura, care le-a semănat în suflet, pe lângă o slabă sămânță de umanitate, un sac de neghină și i-a predestinat astfel a fi dăunători societății.

Cine va primi pedeapsa pentru turburările produse de asemenea caractere tari? Individul făptuitor, răspunde Goethe, deși el nu putea face altfel decât a făcut. Vinovatul adevărat este soarta și individul trage păcatele soartei sale. El trebuie să aducă sacrificiul, nu societatea. Natural că asemenea conflicte se produc, când conștiința e atât de slabă, încât se găsește în absolută imposibilitate de a se impune celorlalte forțe. Dacă însă conștiința posedă oarecare energie, ea va putea învinge adversarul, fie înăbușindu-l, atunci când el nu a pătruns până în adâncul ființei, sau distrugând existența individuală, atunci când elementul, care se opune e complet dizolvat în caracterul nostru, așa încât distrugerea lui periclitează existența individului. Un frumos exemplu al conflictului dintre tendințele individuale și moralitate ne dă Goethe în romanul «Die Wahlverwandschaft». Vedem aci cum doi indivizi, pe cari natura i-a predestinat să fie uniți, sunt siliți să renunțe unul la altul, să-și sacrifice cea mai vie cerință a ființei lor, pentru a satisface morala socială. Tema acestui roman ne dovedește că Goethe n'a putut renunța cu totul la rigorismul moralei kantiene, deși îl temperează, întrucât recunoaște că, dacă conflictul nu se produce, sau dacă el nu e de natură a turbura ordinea morală a societății, atunci trebuie să acordăm deplină libertate manifestării însuși-

rilor individuale și să admirăm personalitățile distinse. Am putea zice că Goethe are *admirație* pentru personalitățile mari și *respect* pentru morala socială. El impune societății cea mai mare toleranță față de indivizi, dar pretinde dela individ sacrificiul, când conflictul e inevitabil. Oricâtă admirație am avea pentru individ, nu-i putem sacrifica societatea.

Aci intervine o nouă problemă: moralitatea este un ideal, care indică *direcția* evoluției sociale, un ideal de care societățile se pot apropia, unele mai mult, altele mai puțin, un ideal însă, a cărui realizare completă e aproape imposibilă. Diferite grupări sociale au ajuns la diferite trepte ale acestei evoluții morale; unele stau mai jos, altele mai sus. Ei bine, ce s'ar întâmpla, dacă o individualitate superioară ar lupta pentru un ideal prea înalt sau nepotrivit, pentru mentalitatea grupului social, la care se adresează? În cazul acesta, societatea va intra în conflict, nu cu un caracter pervers, nici cu unul slab, ci din contră, cu o individualitate superioară mediului social, și a cărei tendință este tocmai de a ridica societatea la înălțimea sa.

Cum se va rezolva acest conflict? Dacă idealul urmărit de individ este inaccesibil societății, dacă ea nu e încă pregătită pentru a se putea pătrunde de acel ideal, atunci individul ar turbura armonia socială și printr-urmare, oricât de bune intenții ar avea, va suferi pedeapsa imprudenței sale. Desigur că adeseaori tendințele entuziaste ale unei personalități distinse nu pot fi împiedicate de prudența rațiunii, ele fiind rezultatul unor impulsioni invincibile ale firei individuale; totuși, și în acest caz, individul, deși nevinovat, va fi sacrificat. Așa

adr, orice porniri individuale, cari atentează la morala socială, fie ele rele sau bune, trebuiesc înlăturate.

Dar, o repet, Goethe are o adorație pentru personalitățile distinse, față de cari cere societății cea mai mare toleranță posibilă. Chiar când o atare personalitate superioară susține idealuri sau are tendințe nepotrivite mediului social, dacă ele nu se manifestă în mod *violent*, nu produc mișcări turbulente, societatea le va tolera.

Dealtfel, influența liniștită a unei personalități distinse poate fi de mare folos evoluției morale și culturale a societății.

O societate, care acordă individualităților cea mai mare libertate posibilă și în care indivizii respectă moralitatea, este cea mai desăvârșită operă artistică. După cum la individ fiecare funcțiune, fiecare însușire își are menirea și locul ei bine determinat în armonia individuală, tot astfel trebuie și în societate ca fiecare individ să-și aibă locul indicat în armonia socială, conform predispozițiilor lui naturale. Atât individul, cât și societatea, pot fi considerați din două puncte de vedere, și anume: ori având în vedere elementele, cari îi compun, ori considerând pe fiecare — individul sau societatea — ca un tot unitar. Dacă ne interesăm de însușirile, cari compun individualitatea, sau de indivizii, cari alcătuiesc societatea, atunci *varietatea*, dispersarea ne vor părea prea mari; dacă, din contră, privim individul sau societatea ca pe o unitate compactă, atunci *uniformitatea*, monotonia ne vor displace. Nici într'un caz, nici în celălalt, individul sau societatea nu ne va produce impresia unei opere de artă. Numai contopind aceste două puncte de vedere, sau mai bine zis privind pe fiecare din cele două calități generale, *varietatea* și *uniformitatea*, prin prisma celeilalte,

adică numai considerând, individ și societate, ca o *varietate unitară*, sau o *unitate variată*, vom avea impresia unei opere de artă. «Dacă urmărim prea mult analogia, atunci totul devine identic; dacă o evităm, atunci totul se dispersează la infinit. În amândouă cazurile, contemplația stagnează: odată ca prea agitată, altădată ca moartă».

4. Am văzut că educația trebuie să aibă în vedere atât elementele individuale, cât și pe cele sociale. Dar atât nu este suficient. Ea va trebui, pentru a fi desăvârșită, să contopească cele două părți ale personalității, așa încât manifestările lor să fie comune. Numai acel individ posedă o personalitate formată, la care motivele individuale și cele sociale se influențează totdeauna reciproc.

Condiția *sine qua non* a unei atari constituții sufletești e *respectul*. A insufla și întări respectul e o datorie dificilă a educației, cu atât mai dificilă, cu cât acest sentiment — afară de rare excepții — nu se poate dezvolta dela sine. Respectul ca atare nu-l găsim sădit în sufletul omului natural, găsim însă un alt sentiment, din care, prin mijlocul educației, poate rezulta primul. Acest sentiment e *frica*: omul natural se teme de o ființă puternică, cunoscută sau necunoscută, de care caută să se scape, fie combătând-o fie evitând-o. El se simte fericit dacă, reușind s'o înlăture pentru câțva timp, își recapătă neatârnată, până la o nouă manifestare a acelei ființe, când frica îl cuprinde iarăși.

Această tranziție se repetă de nenumărate ori în viața omului natural: când se teme, caută să-și recapete libertatea; când e liber, îl cuprinde din nou frica; din acest cerc nu poate ieși. De această stare nu se poate scăpa individul, decât atunci când, după ce a înlăturat teama

adică respectul artificial *impus din afară*, caută să-și *impue el însu-și*, din propria lui convingere, respectul cuvenit altora.

Neatârnrarea desechilibrată e o stare trecătoare și anormală; ea nu poate fi redusă la echilibru decât prin intervenția unei autorități. Autoritatea însă poate veni sau din afară, când produce în individ *frica*, sau ea pornește din însă-și ființa individului, și atunci se produce *respectul*. Frica ne dă sclavie, respectul libertatea individuală. Dar, pentru a decide pe individ să poarte respect, trebuie mai întâiu să preparăm terenul sufletesc; trebuie să ridicăm nivelul spiritului individual, pentru a-i face asimilabil respectul. «Copiii zdraveni aduc mult cu ei. Natura a dat fiecăruia tot ce-i trebuie pentru existență; datoria noastră e de a desvolta aceste daruri, cari adesea se desvoltă dela sine. Un lucru însă nu-l aduce nimeni pe lume, și e totuș acela, de care totul depinde, pentru ca omul să fie om din toate punctele de vedere: respectul (Ehrfurcht)».

De trei feluri e respectul, pe care educatorii *provinciei pedagogice*<sup>1)</sup> caută să-l inspire elevilor lor: întâiu, respectul față de acela, care e deasupra noastră, față de Dumnezeu; copiilor li se insuflă credința că există un Dumnezeu, care li se revelează în părinți și educatori. Copiii își manifestă respectul față de *cel de sus*, încrucișând mâinile pe piept și îndreptând o privire voioasă către cer. Al doilea, respectul față de aceea ce e sub noi; fața surâ-

1) E vorba de o societate, care emigrează în America pentru a formă un nou organism social (adoptă toate avantajile culturii și înlătură toate păcatele ei). In acest scop se impune un nou sistem de educație, ce-și propune a realiza «provincia pedagogică». Vezi: Vilhelm Meisters Wanderjahre.

zătoare plecată în jos le indică elevilor că trebuie să privească cu mulțumire și bucurie pământul, care le procură hrană și nenumărate plăceri. Al treilea, respectul față de egalul nostru, față de aceea e alături de noi. După ce elevul s'a pătruns în deajuns de cele două precepte precedente, îl îndemnăm să-și îndrepte privirea către camarazii lui: Acum nu mai e izolat, ci «în legătură cu semenii de-ai lui, face front lumii».

Respectul e baza educației și a oricărei religii adevărate. Goethe deosebește trei feluri de religii, după obiectul, către care ne îndreptăm venerația: religia, care se bazează pe respectul față de acela, ce e deasupra noastră, este prima încercare fericită de a înlătura sentimentul josnic al fricii; aci aparțin religiunile păgâne. A doua religie este aceea, care se bazează pe respectul față de ceea ce ne e egal.

Goethe o numește religia filosofică, deoarece numai acela e înțelept, care știe să coboare la sine ceea ce îi e superior și să ridice la nivelul său tot ce îi e inferior. Un astfel de înțelept a fost Isus Christos: pe de o parte ridică la sine pe cei de jos, împărtășește pe ignoranți, pe săraci, pe bolnavi cu înțelepciunea și puterea sa și pare prin aceasta a se face egalul lor; pe de altă parte, el nu reneagă origina sa divină, îndrăznește să se considere egalul lui Dumnezeu. A treia religie e cea creștină, care se bazează pe respectul față de ceea ce e sub noi; ea reprezintă o ultimă treaptă a evoluției. Conform acestei religiuni, nu e suficient să privim vieța pământească cu dispreț, raportându-ne la origina noastră superioară, «ci să recunoaștem și relele vieții: josnicia și sărăcia, batjocura și disprețul, rușinea și mizeria, suferința și moartea, ca ceva dumnezeesc, chiar păcatul

însu-și și crima să nu le considerăm ca obstacole, ci să căutăm a le respecta ca fiind favorizate de cel sfânt».

Pe care din aceste trei religii trebuie să o adoptăm? Pe toate trei, ne răspunde educatorul provinciei pedagogice, că toate împreună formează adevărata religie. Din contopirea celor trei feluri de respect — respectul față de Dumnezeu, față de semenii noștri și față de pătura joasă a existenței — naște cel mai înalt respect: *respectul față de noi înși-ne*.

Iată dar că respectul față de alții produce respectul față de sine însu-și. Acesta, odată înrădăcinat în conștiință, stimulează din nou pe cel dintâiu, care l-a produs. Astfel se realizează contopirea completă a elementului individual cu cel social, deci *personalitatea desăvârșită*. «Ajuns aci, omul a atins treapta cea mai înaltă a dezvoltării sale, așa încât se poate considera ca tot ce a produs mai bun Dumnezeu și Natura; el poate chiar să rămâe la această înălțime, fără a fi prin orgoliu și egoism tărit iarăși în josnicie». Noțiunea respectului îi permite lui Goethe să stabilească cea mai strânsă legătură între tendințele individuale și cele sociale, făcând astfel posibilă evoluția paralelă a celor doi factori: în măsura în care progresează evoluția individualității spre personalitate, progresează și tendința de adaptare a individului la societate. Educația individuală capătă astfel un colorit social, iar cea socială un colorit individual. Individul, care își consacră activitatea sa binelui obștesc, tinde a realiza în sine o personalitate desăvârșită; iar societatea, care încurajează dezvoltarea și întărirea caracterelor individuale, tinde la realizarea binelui obștesc. Nu putem să ne respectăm pe noi înși-ne, dacă nu respectăm pe alții și nu ni se poate pretinde să respectăm pe alții, câtă vreme ne lipsește respectul de noi înși-ne.



### III. Probleme speciale de educație la Goethe

Până aci, am căutat a stabili trăsăturile generale ale pedagogiei lui Goethe. Acum vom avea în vedere câteva chestiuni mai speciale, care însă vor servi la completarea și, în parte, la clarificarea celor dintâiu.

1. O atare chestiune e cea următoare: ce raport stabilește Goethe între educația armonică și cea specială, profesională? Educația armonică ne pretinde să dezvoltăm toate forțele, toate însușirile, de care dispune individul; cea profesională vrea dezvoltarea unor *anumite* facultăți individuale, cari dau individului capacitatea de a exercita *anumite* funcțiuni. Acest conflict e numai aparent, căci educația profesională nu e decât o continuare a celei armonice. Nu *toate* însușirile individuale au la *toți* indivizii aceeași forță de vitalitate și deci de dezvoltare. La unii, predomină o însușire la alții alta, și tocmai diversitatea raportului dintre însușirile individuale determină diversitatea caracterelor. Dacă educația, neținând seamă de această diversitate, ar voi să uniformizeze raportul acela, ea ar tinde la distrugerea caracterelor individuale, ceea ce nu i-ar reuși pe deplin și ar avea consecințe rele pentru individ și societate. Dar dacă educației armonice nu-i e permis să asuprească însușirile predominante ale individului, ei nu-i e permis nici să le neglijeze pe cele secundare.

Rolul educației armonice este tocmai de a avea în vedere *toate* calitățile individuale, dând fiecăreia dezvoltarea cuvenită. Educația profesionistă, din contra, se va ocupa numai de calitățile predominante, acelea, cari indică individului în ce direcție trebuie să îndrepte activi-

tatea, care deci îi determină *profesiunea*. Educația armonică formează oameni, cea specială profesioniști. Dar orice individ, înainte de a fi profesionist, trebuie să fie om; educația specială se bazează pe cea armonică. Aceasta formează pe individ, cealaltă îi determină activitatea sa.

Știm că activitatea are, după Goethe, o importanță capitală în existența omului; de aci putem deduce valoarea educației profesioniste, care tinde tocmai a prepara pe individ la o utilizare rațională a forțelor sale naturale, asigurându-i prin aceasta o activitate rodnică și fericită. «Numai oamenii înțelepți, cari își cunosc forțele lor și cari utilizează acele forțe cu măsură și pricepere, vor ajunge departe în lume»<sup>1)</sup>.

În «Maximele și Reflexiile» lui Goethe, găsim o definiție a caracterului, din care se poate vedea câtă însemnătate are pentru el activitatea specială: «Caracter, în mare și mic, este ca omul să facă totdeauna lucrul, de care se simte capabil»<sup>2)</sup>.

Goethe recunoaște de asemeni că o activitate rodnică nu poate fi decât mărginită. «Acela, care se consideră mărginit, este cel mai aproape de perfecțiune»<sup>3)</sup>. Cine se consacră unei activități prea variate rățăcește, căci natura omului îi indică o poziție limitată: activitatea individului numai atunci va fi încoronată de succes, când va fi în mod continuu supusă unui anumit scop, determinat de dispozițiile lui naturale.

Sunt interesante măsurile luate de către conducătorii

1) *Goethe*. Ed. Cit. *Zweiter Band*, pag. 432.

2) *Goethe*. Ed. Cit. *Zweiter Band*, pag. 522.

3) *Goethe*. Ed. Cit. *Zweiter Band*, pag. 600l

provinciei pedagogice în vederea specializării: toate lucrările sunt separate, elevii sunt observați pas cu pas, pentru a se cerceta în ce direcție tinde natura fiecăruia, deși dorințele variabile ale copilului îl împing când într-o direcție, când în cealaltă. Acei observatori înțelepți fac pe copil să găsească aceea ce e potrivit firii lui, ei îi scurtează drumul, evitând ocolurile, cari l-ar rătăci. Pe scurt, idealul, către care tinde educația profesionistă, este ca «omul să priceapă perfect și să execute excelent ceva, cum n'ar putea ușor pricepe și executa un altul din mediul cel mai apropiat».

2. O altă chestiune specială e cea referitoare la educația femeii. Ce ideal stabilește Goethe educației feminine? Înainte de a răspunde direct la această chestiune, să vedem ce crede el despre educația timpului. În «Erwin und Elmire» găsim cari sunt, după Goethe, tendințele timpului cu privire la educația femeii. Unii susțin educația veche, care permitea copilelor să se bucure de anii tinereții, dând cât mai multă libertate naturii lor de a se manifesta. Jocurile libere, dezvoltarea naturală a individualității, atmosfera de sinceritate, în cari trăiau copilele, dădeau rezultate mai bune decât educația artificială, manierată a timpului. Iar fetele, pentruca să se mărite, nu aveau nevoie să expue pe la sindrofii și serate tot capitalul de idei și obiceiuri false, cu care eticheta de azi le îndoapă capul. În vremurile acelea copiii nu erau supuși guvernantelor uricioase, cari, când sunt supărate, își varsă necazul pe capul copiilor, cari le schilodesc individualitatea, impunându-le în mod forțat forma artificială a etichetei sociale. Se pretinde de la copii aceeaș purtare ca și de la oamenii mari, de la

fetițe ca și dela femei în vârstă; li se cere să fie, aceea ce nu sunt.

Reprezentanții educației moderne răspund că educația trebuie să se conforme cerințelor sociale; cum s'ar prezintă azi în societate fetele, cari, conform educației vechi, ar fi crescute în deplină libertate, cari deci ar ignora manierele de salon, eticheta? Ce ar face ele fără oarecâte cunoștințe enciclopedice, în special literare și muzicale? Pe vremea noastră, răspund cei vechi, nu aveam ideile de nimicurile acestea: cântam și jucam ce ne plăcea și când ne plăcea. Acum studiile muzicale tehnice răpesc copiilor bucuria de a cânta: «Fetele sunt dresate în vederea agilității, sunt silite să execute în loc de melodii o zdrăngăneală, care le intimidează și nu le amuză. Și pentru ce? Pentru a se produce! Pentru a fi admirate! De către cine? Unde? În fața unor oameni, cari nu pricep, sau vorbesc, sau așteaptă cu deliciu numai să termine, pentru a se produce și ei și a nu fi nici ei băgați în seamă și totuși la sfârșit a fi aplaudați din obicei sau batjocură».

Cercetând de aproape aceste două păreri, vedem că prima — sistemul cel vechiu — susține educația dela natură, deci excluderea educației sistematice; cea de a doua însă susține un sistem de educație fals, întru cât ține socoteală de niște cerințe puțin serioase ale mediului, nu de natura individuală. Sigur că ambele sisteme sunt eronate. Primul, lăsând evoluția caracterului individual la voia întâmplării, nesocotește faptul — menționat mai sus — că, deși în unele cazuri întâmplarea necălăuzită de rațiune poate fi favorabilă dezvoltării individuale, în foarte multe cazuri însă ea este defavorabilă acelei evoluții. Al doilea sistem, desconsideră importanța dispozițiilor în-

dividuale și tinde printr'o dresare artificială la denaturarea lor. Ce criteriu, ce ideal stabilește deci Goethe?

A determină în mod absolut acest ideal e greu, aproape imposibil, de oarece caracterele feminine bune, descrise de Goethe, diferă mult unul de altul. Pentru a ne convinge, e de ajuns să comparăm între ele pe Nathalia, Theresa, Aurelia, și Mignon din «Wilhelm Meister».

Totuș, am putea deslegă, cu oarecare aproximație, această problemă, luând drept criteriu principiul fundamental al pedagogiei lui Goethe, adică *activitatea conformă individualității*. Cu cât mai mulțumit se simte individul, cu atât mai bine își îndeplinește menirea, cu atât activitatea lui e mai conformă, ca întindere și intensitate, personalității sale. În consecință, cu cât mai mici și mai puține vor fi piedicile venite din afară (dela mediul social), cu atât mai ușor se va putea manifesta individualitatea. Cea mai mare fericire a omului, zice Goethe, este de a aduce la îndeplinire, aceea ce el crede că e bine și de a fi stăpân pe mijloacele necesare realizării scopului său. Dar unde poate fi cineva mai stăpân și mai independent, decât în propria lui casă, în familia lui? De ce dar am răpi pe femeie familiei, unde se simte fericită și pe care o poate conduce cu succes, pentru a o da societății mari, unde riscă să-și înnăbușe personalitatea? Femeile, în genere, chiar cele dotate cu însușiri superioare, neposedând atâta energie ca bărbații, pe deoparte nu vor putea avea un succes desăvârșit în activitatea publică, pe de altă parte nu-și vor putea apăra suficient personalitatea de influențele și atacurile mediului înconjurător; ele riscă a deveni niște atomi sociali. De altfel, această deducție o putem întări cu următorul citat din Wilhelm Meister: «E curios a se blama omul, care vrea

să ridice pe femeie la cea mai înaltă situație, pe care e capabilă să o ocupe, și care e mai presus de conducerea casei. Când bărbatul se chinuește cu circumstanțele exterioare, când trebuie să procure și să păstreze averea, chiar când ia parte la administrația Statului, peste tot el depinde de împrejurări și, aș putea zice, nu stăpânește nimic, în timp ce se crede a fi stăpân. Trebuie să fie totdeauna diplomat, acolo unde ar fi să fie rațional; ascuns, unde ar voi să fie sincer; fals, când ar vrea să fie de bună credință. Pe câtă vreme el, în vederea unui scop, pe care nu-l ajunge niciodată, trebuie să sacrifice în fiecare moment cel mai frumos scop, *armonia cu sine însuși*, o femeie de casă, rațională, domnește într'adevăr în interior și face posibilă unei întregi familii orice activitate, orice mulțumire»<sup>1)</sup>. Și mai departe: «Astfel, ea nu atârnă de nimeni și procură bărbatului adevărata independență, cea casnică interioară; aceea ce el posedă vede asigurată, aceea câștigă bine utilizată și astfel își poate îndrepta spiritul spre lucruri importante și, dacă norocul îl ajută, el poate fi pentru Stat aceea ce femeia sa e pentru casă»<sup>2)</sup>

Așa dar, femeia, care conduce bine familia, realizează cea mai mare independență și mulțumire posibilă pentru sine, odată cu fericirea bărbatului și a copiilor. Ceva mai mult, fericirea produsă de ea e un stimulent important pentru activitatea publică a bărbatului, iar de educația ce va da copiilor, depinde în mare parte viitorul lor.

Dar, pentru ca o femeie să poată fi bărbatului nu numai soție, ci și prietenă bună, nu e suficient să fi învățat

1) *Goethe, Werke*, Ed. Cit. Siebenter Band, pag. 528.

2) *Goethe, Werke*, Ed. Cit. Siebenter Band, pag. 529.

«a zdrăngăni», câteva bucăți la pian și să fi memorat câteva «date literare». Idealul lui Goethe nu e nici menajera incultă, nici femeia de lume, nici femeia emancipată, ci femeia cu spiritul și inima bine cultivate, pentru a putea, la rândul ei, să influențeze și să educe bine pe alții.

#### IV. Valoarea de actualitate a pedagogiei lui Goethe.

Să încercăm a răspunde la o ultimă întrebare: în ce raport stau principiile pedagogice, răspândite în scrierile lui Goethe, cu cele din timpul nostru?

De câțeva vreme, mișcarea pedagogică e caracterizată prin lupta dintre diferite tendințe și idealuri unilaterale:

a) Unii susțin preponderența moralității asupra intelectului, alții primatul facultății intelectuale asupra tuturor celorlalte. b) O luptă tot atât de importantă este aceea, dintre susținătorii educației individuale și susținătorii educației sociale. Primii exagerează necesitatea și importanța dezvoltării caracterului individual, în detrimentul cerințelor sociale, cei din urmă consideră transformarea individului liber în cetățean și om de lume ca primă și esențială datorie a educației. c) Unii acordă drepturi prea mari educației și instrucției teoretice, în detrimentul aplicației practice; alții duc la extrem entuziasmul pentru partea practică. Domnia aproape exclusivă a teoriei a dat naștere, în timpul din urmă, la o adevărată agitație în favoarea practicei; elevii, care nu sunt înuși să aplice cunoștințele științifice și preceptele morale, cărora deci li se dezvoltă prea mult facultatea receptivă și prea puțin cea activă, vor deveni oameni lipsiți de energie, incapabili de o activitate rodnică. A acordă dreptul cuve-

niț aplicației e, incontestabil, o tendință pe cât de necesară, pe atât de laudabilă; numai de nu s'ar exagera și aceasta, devenind unilaterală; nici teoria nu e de folos fără practică, dar nu mai puțin practica fără teorie. *d)* În educația feminină, curențele principale ale timpului nostru sunt, credem, tot cele trei menționate de Goethe ca fiind caracteristice timpului său. Primul pretinde femeii să cunoască bine economia domestică, să fie o bună menajeră. Al doilea are drept ideal femeia de lume, căreia i se cere cunoașterea desăvârșită a etichetei și o cultură superficială artistico-literară, ambele necesare pentru a *părea* aceea ce societatea vrea să fie, nu aceea ce este. În fine, al treilea curent tinde la realizarea emancipării femeii. *e)* Importantă este și lupta dintre pedagogia utilitaristă și cea idealistă. Prima are un scop practic; a da elevilor educația și cunoștințele tehnice necesare, sau cel puțin folositoare în viața practică.

A doua are drept scop de a da însușirilor sufletești ca atare — independent de orice scop material — o dezvoltare cât mai mare; de a însufla individului idei superioare și sentimente nobile, de a-i da drept călăuză în viață binele, adevărul și frumosul.

*f)* În fine, o altă chestiune, pe care trebuie să o menționăm, e aceea dacă natura individuală sau mediul social limitează în primul rând educația. Unii exagerează rolul caracterului individual, alții rolul mediului social în educație. În ambele cazuri se vor confunda însușirile caracteristice inalterabile ale individului cu cele venite din afară, care nefiind elemente esențiale ale ființei individuale, pot fi transformate sau chiar nimicite.

Cei, cari acordă prea mult părții individuale, inalterabile, exagerează limitarea educației pozitive, lăsând ne-



influențate multe elemente influențabile, deci capabile de a fi transformate; iar ceilalți, cari acordă prea mult influențelor externe, dau o întindere prea mare tendinței de transformare, atacând și elementele constante ale individualității.

Alte controverse pedagogice importante, cari ar fi demne de menționat, le trecem cu vederea, nefiind în legătură cu principiile lui Goethe.

Ei bine, pentru toate contradicțiile expuse, găsim la Goethe soluții armonice. Astfel, pentru Goethe idealul educativ nu poate fi nici maximum de dezvoltare intelectuală, nici maximum de moralitate sau religiozitate, ci maximum de dezvoltare armonică a *tuturilor* însușirilor individuale.

Educația nu trebuie să fie după el nici individuală, nici socială, ci, după cum am văzut, individual-socială.

Între teorie și cerințele practice trebuie să domnească armonie. Nerespectarea acestei reguli are drept consecință discordia dintre cugetare și acțiune, dintre aceea ce gândim și aceea ce facem, fatală atât pentru individ cât și pentru societate. Am văzut ce rol important pentru viața omului acordă Goethe activității: «Pentru om există numai o nenorocire: când i se fixează în cap o idee, care nu are nicio influență asupra vieții active sau chiar îl sustrage dela activitate<sup>1)</sup>.

Cât privește educația femeii, Goethe admite să *egalizăm* drepturile și valoarea femeii cu ale bărbatului, dar nu admite *identificarea* lor.

Tendința idealistă cu cea utilitaristă le găsim de asemeni armonizate: educația, întrucât întreprinde desvol-

---

1) *Gohthe. Werke* Ed. Cft. Slebenter Band, pag. 404.

area armonică a însușirilor sufletești, corespunde cerințelor idealiste, și întrucât dă activității individului o anumită direcție, pregătindu-l la viața practică, corespunde cerințelor utilitariste. Dar trebuie să menționăm că utilitarismul lui Goethe se distinge prin aceea că e o continuare a idealismului și anume o continuare, care rămâne totdeauna în legătură cu partea ideală, căci aceea trebuie să determine direcția activității practice a individului nu e mediul social și folosul material, ci predispoziția individuală. Nu ne este permis, spre exemplu, să silim pe un individ cu vădite dispozițiuni artistice să devie agricultor, pentru motivul că agricultorul își poate crea o situație materială mult mai bună ca artistul.

În fine, cu privire la limitele eficacității educației, Goethe îi acordă acesteia puțința de a ajuta la dezvoltarea și formarea elementelor esențiale ale individualității și de a transforma, a prelucra, la nevoie a nimică elementele venite din afară. Fieea individuală nu poate fi distrusă, influențele mediului pot fi favorizate sau evitate. Se va stabili deci raportul convenit între individualitate și mediu, soartă și întâmplare.

Dar din toate acestea, două principii au o deosebită însemnătate pentru timpul nostru: primul — importanța socială a educației — ne arată că interesul de căpetenie al societății este de a avea *indivizi* cu mintea luminată, inima nobilă și voința energică; al doilea — valoarea activității morale pentru individ — ne întărește în convingerea că roștul și fericirea vieții e activitatea. Pe Faust nu-l satisfac nici știința pură, nici plăcerile trecătoare; numai activitatea cu scop altruist îi smulge cuvintele mult așteptate de Mefistofeles:

«Zum Augenblicke dürfft' ich sagen»  
«Verweile doch, du bist so schön!»

Și tot activitatea altruistă (sau mai bine zis intenția unei asemenea activități) îi asigură binecuvântarea cerească; spiritul rău este învins, iar îngerii înalță la cer sufletul lui Faust:

«Wer immer strebend sich bemüht»  
«Den können wir erlösen».

---

*FILOSOFIA ȘI PEDAGOGIA*  
*LUI I. H. PESTALOZZI. —*  
*DIESTERWEG. — FRÖBEL*

## Filosofia și Pedagogia lui I. H. Pestalozzi.— Diesterweg.—Fröbel.

- I. Atitudinea lui Pestalozzi față de spiritul și cultura timpului său.
1. *Luminarea poporului, raționalismul și utilitarismul. 2. Combateretea utilitarismului de Kant. 3. Neoumanismul. 4. Idealul iubirii și credinții. 5. Atitudinea lui Pestalozzi față de aceste tendințe.* —
- II. Viața și activitatea lui Pestalozzi. 1. *Educația lui Pestalozzi și primele lui manifestări. 2. Neuhof. 3. Stans. 4. Burgdorf. 5. Iverdun.* —
- III. Starea morală și materială a poporului elvețian în timpul lui Pestalozzi. 1. *Situația politică și socială. 2. Nesocotirea drepturilor populației rurale. 3. Dărilor. 4. Lipsa de cultură intelectuală, morală și religioasă.* —
- IV. Mijloace de îndreptare. 1. *Îmbunătățirea stării materiale. 2. Datoria clasei avute în această îmbunătățire. 3. Pricinile, pentru cari cei bogăți nu-și fac această datorie. 4. Ridicarea poporului de jos prin cultură.* —
- V. Treptele evoluției morale a omului și rolul educației în această evoluție. — 1. *Starea naturală. 2. Starea socială. 3. Starea morală. 4. Legătura între cele trei stări. 5. Soluția lui Pestalozzi în ameliorarea stării sociale.* —
- VI. Scopul și mijloacele educației. 1. *Forțele naturii omenești. 2. Legile naturii omenești. 3. Desvoltarea fiecărei forțe prin ea însăși.*
- VII. Educația morală. 1. *Formarea dispoziției sufletești favorabilă moralității. 2. Exercițierea moralității. 3. Extragerea maximelor morale.* —
- VIII. Educația intelectuală. 1. *Cultura formală. 2. Trecerea dela intuiții la noțiuni. 3. Intuiția activă. 4. Legea unității sintetice.* —
- IX. Factorii educației. 1. *Familia. 2. Școala. — X. Încheiere.* —
- XI. Diesterweg. a) *Educația conform naturii; b) Metoda socratică; c) Cultura formală și intuiția; d) Organizarea școlară.* —
- XII. Fröbel. a) *Activitatea, bază a evoluției psihofizice; b) Intuiția prin toate simțurile; c) Legătura între intuiție și activitatea practică; d) Principiul activității.*

## I. Atitudinea lui Pestalozzi față de spiritul și cultura timpului său.

Care e atitudinea lui Pestalozzi față de curențele culturale principale, față de tendințele și idealurile timpului său ?

Pentru a da un răspuns clar la această chestiune, trebuie mai întâiu să analizăm elementele, cari compun cultura aceluia timp.

1. **Luminarea poporului, raționalismul și utilitarismul.** — Un factor de mare importanță al vieții intelectuale a secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea era *curentul luminării poporului*, reprezentat prin oameni ca *Basedow, Campe, Trapp, Salzmann, Diderot, Helvétius, ș. a.*

Caracterele principale ale acestui curent sunt următoarele:

a) *Raționalismul exagerat*, care acordă intelectului suveranitate și autonomie absolută atât din punct de vedere psihologic, — întrucât produsele fantaziei și manifestările intuitive și emoționale ale sufletului erau desconsiderate, în multe cazuri chiar disprețuite, — cât și din punct de vedere logic, întrucât se tindea la înlăturarea a tot ce constituia tradiție și autoritate în materie de cultură. Orice teorii supra-naturaliste sau mistice asupra lumii și vieții, precum și acceptarea necondiționată a oricăror principii științifice, morale, sau religioase, erau respinse de intelectul suveran, care își asumă dreptul și datoria de a controla toate elementele culturii tradiționale și de a stabili noi valori, din propria sa inițiativă și în baza propriilor sale forțe.

Dumnezeu, ființa universală, care a creat și stăpânește totul, e rațiune, — susținea acest raționalism — și deaceia

peste tot în natură și societate recunoaștem existența și influența rațiunii. Ordinea și regularitatea, în care se petrec fenomenele naturale și sociale nu pot fi decât efectul unei influențe raționale.

Teologia nu se mulțumea numai cu revelația, divină, ci voia să facă și demonstrație logică: existența lui Dumnezeu se dovedea cu argumente filosofice, în special cu argumentul cosmologic și cel ontologic; răul în lume se explica prin faptul că, lumea fiind mărginită, nu putea fi perfectă și deci nu putea fi lipsită de rele.

*Legile*,—se susținea mai departe,—sunt create de anumiți oameni, după norme bine chibzuite și în vederea bunului mers al societății. *Limba* nu e altceva decât un *tot* de semne convenționale inventat de oameni în mod intenționat, pentru a se putea înțelege între ei.

Aceluiaș raționalism erau supuse *literatura* și *arta*. Adepții ai curentului luminării, ca *Gellert* ș. a. urmăreau în scrierile lor scopuri morale și didactice. În poezie se expuneau precepte morale și religioase sau se satirizau viciile. Arta plastică înfățișă virtuți și adevăruri întrupate în figuri alegorice. Dreptatea, iubirea, înțelepciunea erau reprezentate în opere de pictură și sculptură.

Nu mai puțin raționalistă era și *pedagogia*. Luminarea minții, și împodobirea ei cu precepte bune, constituia scopul educației. Educația voinței prin mijloace proprii nu era apreciată, în baza teoriei raționaliste, că, dezvoltând și luminând rațiunea, se influențează și voința, întrucât acela, care cunoaște răul, nu-l face; răul era socotit că vine dint'o eroare. Tot atât de nesocotită era și educația sentimentului.

Prinurmare, rațiunea era atotputernică, toată realitatea

materială și sufletească era explicată din punct de vedere intelectualist, totul era privit prin prisma rațiunii.

Dar rațiunea e insuficientă pentru explicarea desăvârșită a lumii și a vieții; considerând totul ca fiind produs în mod intenționat și după planuri bine stabilite, nu vom ajunge niciodată să pătrundem *realitatea completă*.

Astfel nu vom pricepe sau vom interpreta fals creația artistică, dacă vom considera pe artist ca pe un om de știință, care lucrează în baza raționamentului logic, sau ca pe un inginer, care își calculează cu multă minuțiozitate planurile, ce are de executat. Operile de artă nu sunt rezultatul judecății, ci al inspirației; ele nu sunt alcătuite, ci născute de spiritul artistului. Chiar imaginea naturii și a divinității va fi incompletă, ștearsă, dacă va fi produsă exclusiv de rațiune. Dumnezeu, natura, arta nu ne pătrund sufletul, dacă nu intervine fantasia și sentimentul. E de văzut însă cum ar fi posibilă credința adevărată fără sentiment, sau arta adevărată fără fantasmă? S'au găsit totuși pedagogi raționaliști, cari doreau *limitarea* sau chiar *înlăturarea* jocului la copii, alții cari recomandau părinților și școlii asuprirea tendinței și aplicației copiilor către muzică sau poezie.

Un alt efect al raționalismului exagerat din epoca lui Pestalozzi era interpretarea falsă a evoluției istorice și a diverselor *forme* ale vieții istorice. Așa, spre exemplu, era posibilă o apreciere justă a istoriei vechilor popoare orientale sau a istoriei Grecilor, dacă se priveau *numai* din punct de vedere intelectual și teleologic, dacă deci se nesocoteau orice manifestări ale fantasiei și naivității în viața sufletească a acelor popoare? Sigur cu *nu*.

Nu mai puțin eronată era părerea, după care formele vieții istorice, ca religie, stat, limbă, etc., se considerau



inventate și realizate prin mijlocul calculelor raționale. Cât de unilaterală și superficială era această teorie au dovedit *Lessing, Winkelmann, Herder, Schiller* ș. a.

b) *Evdemonismul* și *Utilitarismul* erau tot atât de caracteristice curentului luminării poporului, ca și raționalismul. Fericirea era considerată ca scop al vieții omenești. Valoarea oricărui lucru era apreciată după folosul ce-l aducea, după gradul, în care ajuta omului în tendința sa către fericire. Stat, religie, știință, filosofie, artă erau considerate ca mijloace necesare pentru realizarea fericirii omenești. Mai mult, însă-și moralitatea era privită din acelaș punct de vedere: că împlinirea datoriilor morale *mijlocește fericirea* vieții actuale și a celei viitoare.

Valoarea binelui și a moralității ca scop în sine era depreciată; religia și morala erau apreciate din punct de vedere al folosului, pe care-l aduceau societății. În școală, se recomandă *virtutea* tot din punct de vedere utilitarist, iar principiile pedagogice erau totdeauna subordonate tendinței utilitariste; astfel, studiul limbilor vechi, în sine, era considerat de mulți ca nefolositor, ba chiar ca o piedică pentru educație și instrucție; el era totuși admis și încurajat în școale din motive utilitariste, anume pentru a fi corespuns cerințelor timpului, chiar dacă acestea ar fi fost neîntemeiate. Iată de ex. ce zicea *Basedow*, întemeetorul *filantropismului*: «O, voi limbi vechi și străine, voi spirite chinuitoare ale tinerimii, voi lingușitori ai necugetătorilor dotați cu memorie și răbdare, când va fi posibil să purtăm numele de om educat, rațional și învățat, fără a fi fost corupți întâiu de educația și apoi de lingușeala voastră!» Dar *Basedow* știa bine că, pentru momentul, în care vorbea el, acest chin era

indispensabil; ceva mai mult, că, numai exercitând o metodă bună pentru studiul temeinic și repede al limbilor clasice, își putea câștiga aprobarea și admirația contemporanilor săi. Numai când se va vedeă, zicea el, că metoda noastră duce la o stăpânire repede, sigură și deplină a limbii latine, vom fi asigurați de reușită.

\* \* \*

Dar, în afară de aceste tendințe unilaterale exagerate, curentul luminării poporului a adus servicii reale culturii, întrucât a liberat rațiunea de sub tutela încrederii în autorități și a prejudecăților, a căutat să înlocuiască în spiritul timpului încrederea oarbă prin cercetarea proprie, prin știință. Și neîndoelnic că prin aceasta se îndrumau spiritele spre adevărata cultură, întrucât foarte adesea cele mai mari rele sociale sunt produsul încrederii necontrolate în tradiție și prejudecăți, deci al unor factori iraționali.

Oamenii sunt egali dela natură, — ziceau raționaliștii, — iată adevărul fundamental, care trebuie să pătrundă în spiritul tuturilor, și va pătrunde odată cu civilizația și cultura rațională. Luminați mintea omului, spulberați tot ce e obicei și prejudiciu, faceți rațiunea de sine stătătoare, întăriți judecata și atunci veți nimici cauzele dușmăniei și veți întări cauzele armoniei între oameni. Omul de sus, ca și cel de jos, stăpânul și sluga sunt în fața naturii și a lui Dumnezeu *egali*, ei au aceleași drepturi și deci diferențele de clasă sunt niște creații artificiale, pe cari cultura rațională trebuie să le distrugă.

Tot rațiunea va nimici cu timpul și ura dintre națiuni, înlocuind șovinismul prin cosmopolitism.

Și dacă ne întrebăm — continuau raționaliștii — cum se face că de atâta vreme autonomia rațiunii și a voinței omenești e pradă ignoranței și prejudecăților, explicația o găsim — în afară de lacunele organizării sociale — în primul rând în lipsa de educație bună. Facultățile și calitățile omului sunt opera lui Dumnezeu, exercitarea și dezvoltarea lor opera educației; și tot opera educației e și slăbirea și mutilarea lor. După cum un organ fizic lăsat în neactivitate își pierde cu timpul forța și devine inapt de a-și mai exercita funcția, tot astfel și rațiunea, judecata, dacă nu e pusă în mișcare, slăbește, își pierde forțele și atunci, ne mai putându-se susține prin propria-i forță, se lasă a fi condusă de prejudecăți. Acolo, unde judecata e suficient dezvoltată, nu pot pătrunde factori iraționali. Prin urmare, când educația își va îndeplini rolul și datoria ei, rațiunea va lua cârmă omenirii și o va îndrepta pe calea cea bună. Așa cum se prezintau sistemele de educație din epoca lui Pestalozzi, departe de a fi luminat mintea poporului, ele nu făceau decât s'o slăbească; memoria era calul de bătaie al educatorilor. A crede fără control aceea ce zic și scriu alții și a imita, iarăși fără controlul rațiunii, aceea ce fac alții, înseamnă a nimici autonomia individuală: memorarea și imitația sunt otrava rațiunii libere. Invățați pe oameni să facă uz de propria lor rațiune și să se încreadă în judecata lor și atunci vor începe să dispară credințele false și imoralitatea — ziceau raționaliștii. Nimeni nu face rău cu știință; răul e frate cu eroarea și prejudecata. Distrugeți pe aceasta din urmă luminând mintea și veți face să dispară răul din omenire. Iată deci idealul cel mare al curentului raționalist; în sens *pozitiv*, el se reducea la ridicarea nivelului intelectual și moral al ome-

nirii; în sens *negativ*, la distrugerea ignoranței și a vi-ciului prin mijlocul educației raționale.

Dar, trebuie să adăogăm că educația cerută de acest curent era aproape exclusiv rațională, deoarece se ne-socotia cu totul educarea voinței și a sentimentului; iar morala era utilitaristă, deoarece se nesocotia valoarea binelui moral în sine.

2. **Combaterea utilitarismului de Kant.** — Ei bine, aceste lacune ale curentului luminării poporului au căutat să le împlinească alți apostoli ai culturii timpului. În primul rând *Kant*, care combate în mod energic și cu succes morala utilitaristă a timpului. Nu motivele empirice tre-bue să determine voința noastră, zice Kant, ci legea morală. Moralitatea trebuie considerată ca scop în sine, nu ca mijloc, și legea, căreia se supun acțiunile noastre trebuie să fie *categorică*, nu ipotetică.

*Legea morală* pretinde voinței supunere absolută, fără a avea în vedere vreun scop empiric: nici plăcerea nu trebuie să determine, nici durerea nu trebuie să împiedice acțiunile ce ea ne dictează. A fi virtuos înseamnă a re-nunța la orice plăceri și a înfrunța orice dureri, pentru îndeplinirea datoriei morale. A îndeplini datoria, pentrucă e datorie, iată în ce constă moralitatea. Orice tendințe egoiste sau înclinații, chiar atunci când ele ar fi în ar-monie cu cerințele moralității, trebuie înlăturate din calea noastră dacă vrem să salvăm moralitatea. Motivele ego-iste, oricât de inofensive ar fi uneori, periclitează puri-tatea caracterului și fac astfel să scadă valoarea morală a acțiunilor noastre. Așadar, pecând reprezentanții cu-rentului luminării poporului recomandau fericirea ca scop al activității noastre, Kant vrea triumful datoriei morale, pure, asupra tendinței către plăcere, triumful vir-

tujii asupra egoismului, al personalității libere asupra ființei mărginite și determinate, triumful umanității asupra animalității.

Astfel combate și înlătură Kant una din erorile de căpetenie ale curentului luminării, anume *utilitarismul*. Cât privește cealaltă eroare principală, raționalismul exagerat, Kant însuși e adeptul lui, deși mai puțin decât reprezentanții aceluia curent. Kant insistă mult ca educatorii să obișnuiască pe elevi a *judeca* acțiunile omenești din punctul de vedere a legii morale, prin intermediul exemplelor <sup>1)</sup>.

3. **Neoumanismul.** — A doua eroare principală a curentului luminării poporului, *raționalismul* exagerat și unilateral, tindea să o înlătore *curentul neoumanist și literatura timpului respectiv*. Neoumaniștii voiau să răspândească cunoașterea completă a culturii antice, nu numai a limbilor, cum se făcea înainte de ei, și să facă așa fel ca idealul lumii antice să pătrundă în spiritul modern. Să vedem dar, care e conținutul aceluia ideal, pentru a cărui reîntrupare luptau cei mai de seamă literați și filosofi. Lumea antică reprezintă pentru aceștia *umanitatea* desăvârșită, ideală, adică dezvoltarea și manifestarea spontană a *tuturor* facultăților omenești, *ca scop în sine*, nu în vederea satisfacerii unor necesități practice. Umaniștii respingeau atât raționalismul unilateral, care exagera rolul și importanța intelectului, în detrimentul celorlalte funcțiuni psihice, cât și utilitarismul practic, care considera activitatea psihică și diferitele forme ale vieții sufletești ca *mijloace folositoare*, nesocotind astfel valoarea lor proprie ca *scopuri în sine*. Dezvoltarea armonică a tuturor forțelor

1) Vezi Cap. asupra lui Kant, pag. 241.

sufletești și manifestarea lor în artă, știință, religie, filosofie, etc., era idealul suprem al Umaniștilor. Tendințele umaniste nu loveau numai în idealul *luminătorilor*, ci și în acela a lui *Kant*, cu deosebirea că pe cel dintâiu îl desaproba în totul, pe al doilea îl completau numai. Moralitatea pură, care pentru *Kant* reprezintă idealul suprem al umanității, pentru Umaniști reprezintă numai o parte, un element constituant al umanității desăvârșite. Am văzut că *Schiller*, referindu-se la idealul kantian, arată necesitatea armoniei dintre simțuri și rațiune și importanța acestei alianțe pentru moralitate. Unde se unesc amândouă, elementul impulsiv cu cel rațional, forța sensibilă cu cea rațională, sentimentul cu legea, «acolo omul va întruni cea mai desăvârșită independență cu cel mai deplin conținut de existență». Vedem dar că *Schiller temperează rigorismul imperativului categoric prin asocierea înclinației și sentimentului la rațiune, dar menține idealul moralității*<sup>1)</sup>.

*Goethe* merge mai departe decât *Schiller*: el stabilește ca ideal al umanității dezvoltarea *tuturilor* dispozițiilor, pe cari natura le-a dăruit omului; moralitatea, idealul kantian, nu e decât *una* din acele dispoziții, ce trebuiesc dezvoltate armonic. *Goethe* tinde la maximum de dezvoltare *totală și armonică* a ființei omului. Am văzut că, pentru *Kant* și *Schiller*, scopul final e omul moral, pentru *Goethe* e *unitatea armonică a existenței*. Conform idealului lui *Goethe* educația trebuie deci să aibă în vedere *toate* însușirile ființei umane, la a căror dezvoltare și armonizare va tinde (principiul culturii armonice). Și după cum toate celălățile viitoare ale unei plante le con-

1) Vezi Cap. asupra lui *Schiller*, pag. 263.

ține sămânța sub formă potențială, tot astfel și personalitatea formată nu e decât rezultatul evoluției însușirilor cuprinse în stare de potențialitate în ființa individuală (principiul educației organice). Educația trebuie să se facă, nu din afară înăuntru, ci dinnăuntru în afară, adică scopul educației nu trebuie să fie impus de lumea externă, ci trebuie să răsară din propriul suflet al celui de educat; forma care trebuie dată individualității, pentru a o dirija spre personalitate, nu se găsește în necesitățile și năzuințele lumii, ci în adâncul sufletului individual (principiul educației individualiste).

Omul adevărat liber, ca scop în sine, nu ca sclav al necesităților vieții practice și al conveniențelor sociale, omul ca întrupare a imaginii, ce poartă în adâncul sufletului său, iată idealul umanității. Printre apostolii idealului neumanist sunt vrednici de amintit încă *Herder* și *W. v. Humboldt*.

4. **Idealul iubirii și credinței.** — După ce cunoaștem tendințele unilaterale ale raționalismului și temperarea, sau mai bine zis, completarea lor de către neumanisti, să aruncăm o privire și asupra teoriilor, cari răsbună nedreptatea făcută *sentimentului și credinței* de către raționaliști. După aceste teorii nu rațiunea, ci sentimentul este considerat ca fiind elementul fundamental, esențial și primordial al sufletului omenesc; sentimentul și credința sunt criteriul umanității și moralității. Lumea și viața nu ni le clarifică judecata logică rece, ci pătrunderea directă, intuitivă. Această teorie a fost exprimată de filosofia credinței și de literatura romantică, de acel curent de efervescentă literară (*Sturm und Drangperiode*), reprezentat prin *Hamann, Jacobi, Jean Paul Richter* ș. a. *Hamann* dorea ca în orice activitate spiritul să nu fie

divizat, ci să fie reprezentant în toată complexitatea lui. Rațiunea izolată e antipodul vieții și existenței, deaceia sistemele filosofice ale unui Wolf, Kant, ș. a., nu ne pot face să pătrundem ființa și rostul lumii și vieții. Pătrunderea intuitivă, credința și tradiția istorică sunt isvoarele adevărului. În locul rațiunii stabilia Hamann convingerea intuitivă a credinței. Realitatea și existența lui Dumnezeu trebuie să le simțim, *să le trăim* individual, spunea el; prin experiența intuitivă și credință ne convingem, nu numai de existența lui Dumnezeu, ci și de aceea a lumii exterioare.

Rațiunea logică este exclusă de credință, căci aceeace credem nu mai e nevoie să fie dovedit. Hamann avea admirație pentru misterele religiei creștine, tocmai pentru că față de rațiune ele sunt enigmatice, fără soluție. Ca element de mare importanță al vieții și activității sufletești considera el *pasiunile*: dela acestea emană energia și viața pentru întreg spiritul nostru, chiar și pentru rațiune.

*Iacobi*, ca și Hamann, e adversar al raționalismului. Sistemele filosofice bazate numai pe rațiune sunt în mod necesar ateiste și fataliste, căci elementul logic, care le mijlocește, e *principiul rațiunii suficiente* și aceasta nu poate depăși lumea limitată și condiționată, nu poate deci atinge infinitul și absolutul, autonomia și noțiunea de Dumnezeu. Iacobi admitea teoria lui Kant, după care domeniul intelectului este lumea reprezentărilor, peste a cărei limită nu poate trece; el nu se poate deci ocupa decât de *fenomene*. Despre *lucrul în sine* însă, zice Iacobi, rațiunea nu poate da nicio lămurire. Realitatea, lucrul în sine, nu ni se poate revela nouă, decât în mod intuitiv. Numai prin mijlocul evidenței directe, intuitive



putem pătrunde realitatea; cunoaşterea fără raţionament e preferabilă cunoaşterii bazată pe raţionament. Această evidenţă intuitivă, pe care Iacobi o numea *credinţă*, ni se impune cu privire la existenţa şi prezenţa, lui Dumnezeu, cu privire la natura propriei noastre fiinţe, etc.

Deşi mai puţin antiraţionalist, însă un entuziast susţinător al sentimentului, fantaziei şi individualităţii, e *Jean Paul Richter*. Sentimentul de iubire trebuie să fie în mod special şi înainte de orice nutrit şi dezvoltat în sufletul omului, zicea J. Paul. Iubirea este centrul eticeii, pedagogiei şi religiei lui; ea este o forţă înăscută, care trebuie considerată mai presus de datorie. Iubirea de Dumnezeu, de oameni şi de animale este adevărata moralitate. O deosebită importanţă acordă Jean Paul educaţiei estetice, dezvoltării fantaziei; astfel arată el mult interes şi multă pricepere pentru jocurile copiilor.

5. *Atitudinea lui Pestalozzi faţă de aceste tendinţe.* — Vedem dar, că *tendinţele principale ale culturii timpului lui Pestalozzi erau următoarele: întâiu raţionalismul şi utilitarismul unite cu dorinţa de a lumina poporul — manifestate de curentul luminării poporului; al doilea, moralitatea pură — la Kant; al treilea, idealul umanităţii, ca unitate armonică a tuturilor însuşirilor omeneşti, — la neoumanişti; al patrulea, idealul iubirii şi credinţei la Hamann, Iacobi, Jean Paul Richter, ş. a.*

Şi acum ne putem lămuri ce loc ocupau tendinţele şi idealul lui Pestalozzi în mijlocul acestor curente diferite, care eră atitudinea lui Pestalozzi faţă de spiritul şi cultura timpului său.

În Pestalozzi am putea zice că se *sintetizează tendinţele bune ale tuturilor acestor curente:*

a) Astfel, cine poate contesta că cea mai laudabilă

tendință a curentului luminării a fost aceea de a lumina poporul, de a da spiritelor dezvoltarea necesară pentru a le libera de sub tutela tradiției și prejudecății, făcându-le de sine stătătoare? Și tocmai aceasta a voit-o în mod netăgăduit Pestalozzi. O dovedesc următoarele cuvinte ale lui:

«Și în copiii cei mai săraci și oropsiți, zice el, a sădit Dumnezeu o sumă de forțe morale, intelectuale și fizice, pe cari nu avem decât să le aștăptăm să le deșteptăm, să le curățăm de nămolul brutalității și sălbăticiiei».

Credința în posibilitatea înălțării și înnobilării genului uman, prin mijlocul educației, eră printr-o tendință comună raionaliștilor și lui Pestalozzi.

b) Și idealul moral a lui Kant îl găsim la Pestalozzi, deși sub o altă formă. Moralitatea se bazează pe autonomia absolută a voinței, iar religia se înalță pe terenul moral și e înșuflețită de idealul moral; Pestalozzi, ca și Kant, avea puțină considerație pentru *cultul* religios. Deosebirea constă în faptul că unul, Kant, pretinde că moralitatea pură nu poate fi condiționată decât de conștiința datoriei, fără vreun amestec al sentimentului și al înclinației; Pestalozzi, din contră, consideră moralitatea ca fiind pătrunsă de sentiment, nu ca pe o lege construită din noțiuni. Iubirea, mila, blândețea, etc., sunt elemente esențiale ale moralității.

Un alt punct de asemănare, pelângă autonomia voinței este moralitatea pură, altruistă, pe care Kant o opune moralei egoiste și utilitariste a curentului luminării poporului. Nimeni n'a combătut cu atâta râvnă și convingere orice tendințe egoiste și nimeni n'a adus mai mult sacrificiu personal pe altarul binelui obștesc, ca Pestalozzi. «Dacă greutățile ar fi mai numeroase și umbra

forțelor ce mi-au rămas mai mică, zice el, totuși, ultima răsufare a mea tinde către realizarea idealului meu». Și cine nu cunoaște acel ideal: nimicirea mizeriei omenești, îmbunătățirea soartei celor oropsiți! Incânt, cu drept cuvânt a fost numit Pestalozzi un al doilea *Messia*.

c) Cât privește atitudinea lui Pestalozzi față de tendințele neo-umaniste, e destul să menționăm că idealul umanității perfecte îl consideră și el ca scop suprem al educației. Umanitatea e sădită în sufletul oricărui om (oricare ar fi poziția lui socială și materială); rolul educației este de a desvoltă și de a stabili armonie între elementele, cari o compun. Datoria noastră nu este, și nici nu poate fi, de a dotă spiritul omului cu însușiri și forțe noi, ci de a pătrunde ființa celor ce posedă dela Dumnezeu pentru a ști care trebuie să fie influența noastră. Principiile educației nu trebuie să le căutăm pe calea speculației, ci le găsim în însăși natura omului; atât elementele, cât și forma le aflăm în noi, nu în afară. Vedem dar că Pestalozzi admite cele trei principii ale neoumaniștilor: principiul culturii armonice, principiul educației organice și principiul educației individualiste. Ultimul însă — educația individualistă — e temperat la Pestalozzi prin accentuarea educației cu caracter *social*. Apoi, neoumaniștii considerau cultura antică, păgână, ca mijloc educativ de primă importanță, pecând Pestalozzi, care eră un creștin convins, pune la baza educației credința.

d) Dar Pestalozzi, ca un adevărat apostol al filosofiei sentimentului și al creștinismului, merge mai departe ca umaniștii, întrucât admite ca forță de unire a elementelor umanității, ca bază a armoniei, *sentimentul iubirii*. Fundamentul etern al culturii umane și al tendinții către

umanitate e iubirea; ea e considerată ca o forță divină ce tronează în sufletul uman. În strânsă legătură cu iubirea stă credința în Dumnezeu, care, ca și cea dintâiu, e săpată în adâncul ființei umane. Fără o cultură sufletească bazată pe credință și iubire, omul nu e demn de menirea, ce i-a dat natura; posedând însă o asemenea cultură, el atinge apogeul menirii sale.

Prin urmare, centrul educației umanitare este iubirea și credința: «Innălțarea naturii omenesti la umanitate prin iubire și credință e scopul suprem al educației». Acest ideal, pus în serviciul înnobilării omenirii, ne prezintă pe marele pedagog elvețian ca pe un focar al tendințelor spre bine și al ideilor mari ale timpului său.

## II. Viața și activitatea lui Pestalozzi

1. Educația lui Pestalozzi și primele lui manifestări. — Pestalozzi s'a născut în anul 1746. La vârsta de șase ani, a pierdut pe tatăl său. Dela această vârstă înainte a fost crescut de mama sa și de o servitoare foarte credincioasă; acestui fapt s'a atribuit sentimentalismul lui, oarecare neclaritate de gândire și stângăcie în acțiune. Această afirmare este însă exagerată. Pestalozzi avea un spirit armonic, care se manifesta aproape în orice împrejurare în toată complexitatea lui; cugetarea, simțirea și acțiunea erau la el totdeauna în strânsă legătură: când a fost pătruns de iubire pentru popor și de milă, dată fiind starea mizerabilă, în care se găsea acesta, a reflectat la mijloacele de îndreptare a răului și, din momentul, în care a întrevăzut mijlocul, a început a-l pune în aplicare. Deasemenea, studiul vieții și operii lui ne pătrunde *toată* ființa: ne face, nu numai să reflectăm

asupra problemelor pedagogice, ci să simțim entuziasm pentru menirea educatorului: iar *pentru preoți și învățători nu poate fi un imbold mai puternic la muncă și sacrificiu, decât cercetarea conștiincioasă a vieții și activității lui Pestalozzi.*

Studiile superioare le-a făcut la «Collegium humanitatis» din Zürich. Acolo a fost influențat cu deosebire de profesorul *Bodmer*, care nu-și mărginea activitatea la cursurile universitare, ci căuta să aibă contact personal cu elevii săi, mai ales în vederea formării conștiinței lor politice și a unei serioase educații naționale, deoarece în acel timp se pregăteau în Elveția transformări sociale, la a căror realizare urmă să fie chemată tocmai generația nouă. Datorită în mare parte lui *Bodmer*, s'a format «Societatea elvețică a tinerilor patrioți», ai cărei membrii se întruneau în fiecare săptămână, pentru a-și comunica și discuta studii asupra politicei, moralei, istoriei, pedagogiei. Asupra activității acestei societăți au influențat mult scrierile lui *Rousseau*, în special: «Contractul social» și «Emil».

Interesul tânărului *Pestalozzi* pentru problemele pedagogice și de cultura poporului îl vedem manifestându-se dela vârsta de 20 ani, când scrie următoarele rânduri, pe care le publică într'o gazetă a timpului: «De-ar tipări cineva câteva coale pline de învățături simple și bune despre creșterea copiilor, scrise în așa fel, încât să poată fi pricupe și puse în lucrare și de cel mai de jos orășan și străin; și de s'ar găsi apoi câțiva oameni de inimă, care să procure mijloacele necesare ca aceste câteva coale tipărite să fie date gratuit publicului, sau cel mult pe preț de un sfanț; și după aceea, dacă toți preoții de sat și oraș ar împărți și ar răspândi în popor aceste cărțicele folo-

sitoare obștei; și de-ar urmă apoi aceste înțelepte și creștinești reguli toți părinții, căroră le-ar cădea în mână! Dar asta înseamnă a dori prea mult deodată».

Pestalozzi voiă la început să se consacre carierii preoțești, dar — în urma unor încercări de predică nereușite — s'a îndreptat către cea juridică; însă și pe aceasta a părăsit-o, — neprezentându-i destul interes; — pentru a se a ocupa de agricultură. Motive diferite l-au determinat să apuce acest drum: a) sfatul prietenilor și al unui medic, deoarece Pestalozzi eră debil fizicește; b) dorința lui de a contribuî la ridicarea nivelului moral și material al poporului și necesitatea de a-l cunoaște de-aproape, ceceae îi eră mai ușor posibil trăind la țară, în mijlocul sătenilor; c) un motiv de ordin intim, sentimental: doreă să se căsătorească cu fata unui comerciant din Zürich, dar familia fetei nu îngăduiă realizarea dorinței lui, înainte de a-și fi creat el o situație materială convenabilă. În 1786, și-a găsit în apropiere de orașul Brugg, un loc de cultură agricolă, unde și-a așezat gospodăria, dându-i numele de *Neuhof*, (curtea nouă).

2. *Neuhof*. — În acel timp, a început și *activitatea lui social-pedagogică*. Cu ajutorul soției sale, a întreprins Pestalozzi o anchetă asupra vieții, activității, și nevoilor sătenilor și a fost adânc impresionat când a constatat starea de mizerie materială și morală, în care zăcea' poporul. «Este oare inima noastră moartă, încât nu mai putem vedea, nu mai putem simți sufletul, care se agită în fiul servului nostru și care împreună cu noi e doritor de a-și satisface umanitatea? Nu, fiul celor oropsiți, celor pierduți, celor nenorociți, nu există numai pentru a mișca roata, a cărei învârtitură ridică sus pe cetățeanul mândru. Abuz al omenirii, cum se revoltă inima mea» — zicea el

Influențați de aceste constatări, Pestalozzi și soția sa s'au hotărît să ia în gospodăria lor un număr de copii săraci și vagabonzi, cu scopul de a le cultiva inima și spiritul și de a-i învăța să muncească. Interesant în această școală pentru săraci (Armenschule) nu e atât metoda aplicată, căci Pestalozzi era abia la începutul activității sale, cât *atmosfera sufletească*: «Era o plăcere de nedescris să vezi băeți și fetițe, cari se găseau într'o stare mizerabilă, crescând și prosperând, să vezi pace și mulțumire pe figura lor, să le deprinzi mâna la lucru și să le înalți inima către creatorul lor; să vezi lacrimi de nevinovăție rugătoare pe fața copiilor iubiți și speranțe îndepărtate pentru generația oropsită, pierdută. E o fericire de nedescris ca eventual, acolo unde nimeni nu se aștepta, să găsești și să salvezi mărimea sufletească și geniul în fiul în mizerie și oropsit».

Cam dela 1778, această instituție precum și întreprinderea lui agricolă au început să meargă din ce în ce mai rău. Totuși, el nu s'a lăsat descurajat; cu acea ocazie, a dat dovadă de câtă răbdare și de cât entusiasm era capabil: «Dacă greutățile ar fi mai numeroase și umbra forțelor, ce mi-au rămas mai mică, totuși ultima resuflare a mea va tinde către realizarea idealului ce urmăresc» —zicea el.

După câțiva ani însă, din cauza lipsurilor materiale, a fost nevoit să renunțe la școala lui de săraci.

De atunci înainte, pentru multă vreme, activitatea pedagogică *teoretică* ia locul celei practice: Pestalozzi se manifestă ca scriitor în domeniul educației populare. În 1780 apare «*Die Abendsstunde eines Einsiedlers*» (ora de seară a unui sihastru) cuprinzând aforisme cu caracter moral, religios și pedagogic; iar în 1781, apare

una din cele mai de seamă lucrări populare de educație socială «Leonard și Ghertruda». În această scriere este expusă viața poporului în felul de a gândi, a simți, și vorbi, al celor din clasa de jos; iar învățăturile și sfaturile răsar dintr'o povestire interesantă, care ne prezintă pe omul din popor acasă și pe stradă, la biserică și la cârciumă, la muncă și la sfat. Tot în lucrarea aceasta e pus într'o lumină vie rolul mamei (Ghertruda) în educație.

Câțiva ani în urmă, apare «*Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*» (Cercetări asupra mersului naturii în evoluția neamului omenesc), o scriere sociologică foarte importantă ca pregătire la înțelegerea operii pedagogice a lui Pestalozzi).

Acestea sunt momentele mai importante din *prima perioadă* a activității lui Pestalozzi, cea dela Neuhof.

3. Stans.—În anul 1798, datorită unei revoluții, pe urma căreia a rămas o sumă de copii orfani, Pestalozzi a fost chemat să conducă *orfelinatul* înființat la Stans pentru acei copii. Astfel își reia el firul activității *practice* în pedagogie. Experiența făcută aci îi întărește încrederea în eficacitatea educației:

«Am ajuns să-mi recapăt credința, pe care la începutul carierei mele pedagogice o nutream cu atâta căldură, dar pe care, în decursul acestei cariere... aproape o pierdusem, credința în *posibilitatea unei înnobilări a neamului omenesc*. În pieptul meu fierbe mânia contra omului, care ar putea încă să susțină că înnobilarea poporului e un vis. Nu, ea nu e numai un vis».

«Dispoziția copiilor nu eră aceea a unor școlari, care învață, ci dispoziția unor forțe necunoscute, deșteptate din somn».



Ceeace ne interesează, din această a doua epocă, pentru teoria și practica pedagogică, sunt două principii, care încep a se lămuri: *principiul culturii formale* și *principiul intuiției*.<sup>4</sup>

Activitatea lui Pestalozzi la Stans a fost de scurtă durată (1798—99), deoarece clădirea orfelinatului a fost transformată în spital pentru răniți.

4. **Burgdorf.** — Dela Stans a trecut, în 1799, la o școală elementară din *Burgdorf*, unde a deschis în urmă un institut de educație, la care era alăturat un Seminar pentru pregătirea învățătorilor. Această a *treia perioadă* a activității lui Pestalozzi durează până la 1804. În timpul acesta, anume în anul 1801, apare opera «Cum își învătă Ghertruda copiii», în care Pestalozzi expune principiile fundamentale ale didacticei sale, scoase, nu pe cale deductivă din speculații filosofice, ci din observările adunate în lunga și bogata sa experiență pedagogică. Această lucrare împreună cu «Leonard și Ghertruda» reprezintă opera de căpetenie a pedagogului elvețian.

În Burgdorf, Pestalozzi a fost vizitat, între alții, și de Herbart, pe atunci foarte tânăr, care mai târziu a fost chemat să dēsăvârșească opera lui Pestalozzi.

În 1804, Pestalozzi a trebuit să plece iarăși, de oarece s'a dat o altă întrebuițare castelului din Burgdorf, în care era instalată școala. Trece pentru foarte puțină vreme la Münchenbuchsee, iar în 1805 la *Iverdon*.

5. **Iverdon.** — Activitatea lui Pestalozzi la *Iverdon* — a *patra perioadă* — a durat până la 1825. Școala condusă de el aci ajunsese cunoscută și apreciată în toată Europa. Entuziasmul pentru Pestalozzi și opera lui era general. A fost vizitat de o mulțime de pedagogi, literați, oameni de stat și tineri membri ai corpului didactic.

Menționăm pe M-me de Staël, Jullien, Trapp unul dintre reprezentanții de seamă ai curentului filantropinist în pedagogia germană — și Fröbel, unul dintre cei mai de seamă continuatori ai operei lui Pestalozzi. Astfel ideile expuse în scrierile sale și realizate în școala dela Iverdon s'au răspândit pretutindeni. Guvernul prusian, datorită în special ministrului Wihlem v. Humboldt, trimitea în fiecare an la Iverdon tineri învățători, spre a se pătrunde de metoda și spiritul școalei pestalozziene; iar filosoful Fichte în «Cuvântările către națiunea germană» aduce laude bine meritate marelui pedagog.

După douăzeci de ani de activitate rodnică la Iverdon s'a retras la Neuhof, din cauza neînțelegerilor ce avea cu tovarășii săi de muncă. Acolo a scris «Schwannegesang» (Cântecul lebedei), o recapitulare concentrată a ideilor, pentru cari a luptat toată viața. În anul 1827 a murit la Brugg și a fost îngropat în apropiere de acest oraș, la Birr.

Aproape de sfârșitul vieții, încercase durerea de a fi ironizat și calomniat tocmai de către unii colaboratori ai săi, aceia, care ar fi trebuit să-i continue opera: «A muri nu e nimic, mor bucuros, căci sunt obosit și aș dori să am în fine liniște. Dar a fi trăit, a fi sacrificat totul și a nu fi ajuns la nimic, a vedea totul ruinat, a se coborî în groapă cu opera sa, e teribil!... Și săracii mei! Săracii apăsați, disprețuiți. Sămanilor, veți fi și voi părăsiți ca mine!»

În Birr — unde e înmormântat Pestalozzi — i s'a ridicat un monument cu următoarea inscripție, care sintetizează foarte bine întreaga activitate a lui Pestalozzi:

«Salvatorul săracilor în Neuhof

Predicatorul poporului în Leonard și Ghertruda

Părintele orfanilor în Stans  
 Fondatorul școlii populare în Burgdorf  
 Educatorul omenirii la Iverdon  
 Om, creștin, cetățean  
 Totul pentru alții, nimic pentru sine».

### III. Starea morală și materială a poporului elvețian în timpul lui Pestalozzi.

1. Situația politică și socială. — Pentru a pricepe în mod clar origina și scopul tendinței lui Pestalozzi de a înlătura mizeria poporului, de a îmbunătăți soarta celor oropsiți și pentru a aprecia just mijloacele găsite pentru realizarea acestui scop, e bine să aruncăm o scurtă privire asupra stării materiale și morale a poporului elvețian în timpul lui Pestalozzi.

Situația politică și socială a Elveției în secolul al XVIII-lea, mai ales în a doua jumătate a secolului, era foarte tristă. În diversele cantoane, toată puterea și averea era în mâinile clasei de sus, care apăsa și exploata poporul; acesta, fiind lipsit de mijloacele necesare pentru a-și satisface necesitățile materiale și morale, devenise pradă mizeriei, ignoranței și imoralității. Există rapoarte oficiale încă dela finele secolului al XVII, asupra stării de mizerie în cantonul *Zürich*. Iată o parte dintr'un raport dela 1693 al unei comisii oficiale, însărcinată să facă cercetări amănunțite la fața locului: «Intreaga țară se găsește în așa dîpsă, încât multe din gospodăriile avute de altădată trăesc acum foarte restrâns.... Se zice că prin unele locuri nu găsești în gospodăria întregi un om pe deplin sănătos; că femei, cari mai înaintea puteau câștiga bine cu țesutul, acum sunt așa de slăbite încât nu mai

ştiu să conducă nici fusele... că e de temut că pânăla începutul primăverii, ȧranul, prăpădit de foame, cu greu va mai putea suporta muncile câmpului sau în caz de nevoie cu greu va mai putea să mânuiască bine armele...».

Există asemenea rapoarte şi din secolul al XVIII. Ele ne descriu viaţa săteanului în culori atât de negre, încât am fi înclinaţi a crede că sunt exagerate. Totuşi avem dovezi serioase, că rapoartele sunt exacte. Astfel, găsim o proclamaţie a guvernului către popor, dată în urma unei secete îndelungate, care ruinase o mare parte a populaţiei rurale. Starea de mizerie materială, pe care o presupun sfaturile cuprinse în această proclamaţie, corespunde celor relatate în rapoartele anterioare proclamaţiei. Iată ce recomandă guvernul cantonului Zürich <sup>1)</sup>: «In vederea apropierii culesului, dela care sperăm înlăturarea *lipsei apăsătoare*, trimitem instrucţiunea noastră bine intenţionată şi fermă, către toţi ȧranii: să nu surmeneze pe secerători la lucru, să împiedice pe *oamenii uzaţi şi slăbiţi* dela munci grele şi să-i lase pe aceştia să se odihnească cel puţin câteva ore, la amiază... De asemenea, prevenim cu cea mai mare insistenţă pe lucrătorii, pe cari i-a consumat foamea şi lipsa, să nu încarce deodată stomacurile lor goale.... căci aceasta poate avea urmări periculoase».... <sup>2)</sup>).

Dacă ne-am bază pe atari rapoarte din timpurile de rea stare economică, am ajunge poate la concluzia că lipsa materială era unica şi adevărata cauză a mizeriei

1) Ne referim la cantonul Zürich, deoarece e patria lui Pestalozzi

2) Rapoartele privitoare la starea materială şi morală a populaţiei rurale din cantonul Zürich le-am găsit într'o scriere a lui Morf, fost director de seminar în Winterthur intitulată «Pestalozzi als Begründer unserer Armen-Erziehungsanstalten».

poporului și că, prin urmare adevăratul mijloc de îndreptare nu putea fi decât ameliorarea stării economice. Dacă însă ne informăm și de starea materială și morală din timpurile de *belșug*, concluzia noastră va fi simțitor modificată. Iată un tablou din timpurile de belșug: Conducătorii se plâng «de viața și conduita epicureică, cu jocuri și sărituri, exces și necumpătate, profanarea duminicilor și mai ales a Sf. Sărbători, prin vegherea exagerată, prin exces de băutură, desordini animalice, lovituri și fel de fel de delikte nocturne». Interesant în această privință este un apel al guvernului către popor, din anul 1708. Iată o parte a acelui apel, destinat să fie citit poporului, dela amvon: «Cu belșugul în bucate și băuturi se face mare abuz, și nu numai de către lumea vicioasă; în loc de a fi recunoscători lui Dumnezeu (oamenii) se dedau la excесе de băutură spre sfidarea lui Dumnezeu și distrugerea propriilor lor corpuri, cari... devin inapte pentru orice fel de activitate cinstită și cu timpul sunt consumate.... în special lucrătorii se îmbată zilnic în așa hal, încât... lasă lucrul de-o parte, își risipesc salariul *își lasă femeile și copiii muritori de foame.*»

În a doua jumătate a sec. XVIII starea deplorabilă a poporului e descrisă astfel: «Am auzit încă demult plângeri asupra decăderii zilnic crescânde a moravurilor noastre; însă nimeni nu și-a închipuit poporul așa de rău, așa de necivilizat, așa de necredincios și chiar așa de sălbătăcit, cum îl cunoaștem acum după cele mai evidente probe».

Așadar, lipsa materială nu e singura cauză a mizeriei materiale și morale a poporului; care erau deci cauzele principale și, în special, cari credea Pestalozzi că sunt acele cauze?

2. **Nesocotirea drepturilor populației rurale.** În industrie și comerț sătenii erau sclavii orașenilor. Ei nu aveau dreptul de a fabrica nici cel mai simplu lucru în propriul lor sat și din propria lor inițiativă, întrucât acel fabricat se găsea la oraș; deasemeni, le era interzis să lucreze aiurea, decât în orașele patriei lor și trebuiau să se mulțumească cu munca și cu salariul oferit de bogătașii cantonului lor. Comerțul cu orice fel de articole, excepțând alimentele imediat necesare și băuturile, era de asemenea interzis sătenilor; nici produsele de casă nu aveau dreptul să le vândă în sat, ci trebuia să desfacă în piața orașului cât puteau; restul, în orcât de mare cantitate ar fi fost, îi rămânea producătorului.

Atari nedreptăți provocau pierderi, nu numai materiale, ci și morale.

După Pestalozzi, justiția socială stă în raport direct cu umanitatea. Cu cât progresează justiția într'o societate, cu atât progresează și spiritul umanității; cu cât decade justiția, cu atât scade entuziasmul umanității. Moralitatea merge paralel cu justiția, imoralitatea cu nedreptatea. Iată de ce nedreptățirea poporului elvețian, de către clasa avută și puternică, a fost una din cauzele esențiale ale decadenței lui, nu numai materiale, ci și morale. Dar clasa de sus, care a provocat mizeria economică și morală a clasei de jos, aruncă asupra acesteia din urmă vinovăția stării deplorabile, în care se găsea. Poporul era făcut răspunzător de urmările dezastruoase ale sărăciei, ignoranței și imoralității, a căror pradă era săteanul, grație egoismului clasei de sus. Purtarea aceasta se aseamănă cu aceea a unui stăpân, care, după ce a tăiat mâinile și picioarele sclavului său, îl dojenește, pentru că nu muncește. Justiția poporului o admî-

teau cei puternici, *numai cu numele*; *pretenția* acestui drept era respinsă cu energie. Puterea este «*muma indulgenței*», zice Pestalozzi, câtă vreme ea depe tron, vede justiția opusă stând pe jos ca un scăunaș de picioare. «Când se arată însă urma pretenției (drepturilor), numai cunoști pe muma indulgenței, atunci ea stă între copiii ei, ca englezii în India. Atunci ea nu-și mai cunoaște copiii, nu mai vede decât popor și în popor pe dușmanul brutalității sale, care (brutalitate) nu e de vânzare nici pentru lumea întreagă, cu atât mai puțin pentru lucrul de nimic, care se numește dreptul poporului». Poporul — se spunea — nu trebuie să aibă pretenții de justiție și libertate; el era destinat a servi interesele clasei superioare, care *dacă vrea*, îi acorda oarecari înlesniri. Grația și bunăvoința celor puternici față de popor le considera Pestalozzi ca o scufundare a justiției în groapa de gunoi a indulgenței; iar pe țăranii elvețieni îi considera ca fiind mai sclavi decât cei din Livonia.

3. Dările impuse sătenilor le răpeau o mare parte din avutul și produsele lor. Săteanul plătea *arendă* și dijmă pentru pământul ce muncea și cantitatea de produse ce recolta. Cu multă insistență protestează Pestalozzi contra dijmei; iată în ce termeni se adresează el țăranilor, într'un articol intitulat «*asupra dijmei*» publicat în 1798:

«Nimic în lume nu te poate sili să-ți cultivi pământul tău; îl poți lăsa pentru eternitate necultivat. Totuși necesitățile soției și copiilor silesc în cele mai multe cazuri pe sărac să curețe scafeții; grija pentru iubii descendenți îmboldește adesea pe tată să-și închee viața în sudoarea feței sale și să facă roditor un teren mizerabil. Și boerul ia atunci a zecea parte a produsului. Pentruce?»

Pentru care serviciu echivalent? Pentru niciunul. De altfel, tu, fiind dator a plăti dijma, trebuie să zeciuești nu numai *produsul net* al pământului, ci și valoarea ta personală, sau cel puțin valoarea proprie a meșteșugului tău, a zelului tău, trebuie să supui dijmii pe lucrătorul tău..., vitele tale, căruța ta, plugul tău, hambarul tău, casa ta și toate cheltuelile ce le faci cu lucrul pământului tău. Dacă din pământul pustiu tu faci o grădină, dealul neproductiv îl transformi în vie, terenul mlăștinos, putred, îl întărești, pământul gloduros îl faci fructifer și îl transformi în liveze, nu ai creat din punct de vedere al productibilității un teren nou, care mai înainte nu exista și fără arta, zelul și cheltuelile tale nu ar fi fost realizat? Cum poate acum un om drept, care nu a ajutat cu nimic la aceasta, să pretindă a zecea parte din produs? Tu primești pământul ca un nimic mort, îl faci să fie ceva, înveți arta de a-i ridica mereu valoarea prin muncă neconținută; răsplata ta este: cu cât mai mult îi ridici valoarea, cu atât mai mult trebuie să plătești anual omului, ai cărui strămoși îngreunau în mod arbitrar pământul fără să-l posede». 1)

Dijma era nu numai impusă pe cale administrativă sau judecătorească, ci și recomandată cu insistență și de către cler, care amenința pe țărani adversari ai dijmii cu pedeapsa dumnezeiască de a deveni ei înșiși dijmă: «vei fi asociat dracilor, cari constituiesc a zecea parte a îngerilor!». Un bir cu adevărat revoltător îl constituia dreptul prefectului unui ținut de a-și apropia la moartea tatălui unei familii, cea mai bună parte a succesiunii, oricât de minimă ar fi aceasta. În cele mai multe cazuri,

1) Morf, op. cit.



prefectul pretindea evaluarea obiectului, ce i se cuvenea, în bani (dacă, natural, succesiunea nu consta în bani), cari erau apoi storși cu brutalitate dela moștenitori. Menționăm însă, că acest drept la succesiune nu exista decât într'o parte a cantonului Zürich, nu era valabil în *întreg* cantonul.

4. **Lipsa de cultură intelectuală, morală și religioasă.** — Dar izvorul cel mai adânc al mizeriei poporului era *lipsa de cultură intelectuală, morală și religioasă*. Clasa de sus, care avea în mână averea și puterea grație muncii grele a țăranilor — pe cari îi trata ca pe niște instrumente de muncă, mijloace necesare pentru producerea bogăției, — profita de ignoranța poporului pentru a-l exploata și nu putea încuraja deci luminarea și moralizarea lui, fără a periclita realizarea tendințelor ei egoiste. Omul puternic și totdeauna brutal zice poporului slab:

«Tu ești pentru mine!» și îl tratează ca pe coardele unui țimbal; «ce-î pasă lui că se rup coardele, sunt doar numai *coarde!* Câți oameni în țară, atâtea coarde are, câte se rup, atâtea aruncă deoparte, și câte aruncă, atâtea întinde iarăși pe scândura sa găurită și sunătoare, — sunt numai coarde! Cel mai bun mijloc pentru a menține această stare de lucruri era de a nu deștepta poporul din somnul ignoranței și în această tendință conducătorii erau perfect secondați de *școală și biserică*. Unicul scop al școalei era cunoașterea *pederost* — priceperea cuprinsului n'avea importanță — a catechismului religios, oarecare pricepere la scris și citit și *uneori* la socotit. Metoda uzitată era memorizarea, repetarea mecanică a cuvintelor nepricepute și nesimțite de copil; tendința de-a desvolta judecata și a influența asupra

caracterului, chiar de ar fi avut-o prin excepție vre-un învățător, nu îndrăznește să se manifeste, căci ar fi riscat să fie considerat ca eretic și tratat în consecință. Statul se interesa puțin de școală, căci motivele, care determinau pe conducători să fie poporul în întuneric, îi păreau mai puternice, decât motivele, care fac pe un *Salzmann*, și mai ales pe *Rochow* să lupte pentru luminarea sufletească a tuturilor oamenilor. Sătenii, neputând pricepe menirea școlii, o considerau ca o instituție care, pentru lucru de nimic, le răpește copiii de acasă unde ei ar putea fi un bun ajutor părinților. Învățătorii consacrați carierii didactice aproape nu existau, cei mai mulți fiind de fel meseriași, cari, știind să scrie și să citească și puțin să socotească și voind să câștige ceva peste produsul meseriei lor, primeau ca ocupație secundară funcția de învățător. În ce stare de ignoranță și indiferență pentru interesele școlii erau învățătorii, putem vedea din următoarele cuvinte ale lui Pestalozzi: «Niciunui învățător, cu puține excepții, nu i-aș încredința liniștit pe timpul iernii o vacă sau chiar un vițel<sup>1)</sup>. Școlile rurale par a fi într'adins făcute ca să mutilizeze tocmai acele elemente ale sufletului, cari, fiind dezvoltate, formează baza umanității. «În catul de jos al școlii noastre, zice Pestalozzi, locuiește o mulțime mare de oameni, cari au absolut același drept la lumina soarelui și la aer sănătos, ca și cei de sus. Dar acea mulțime, nu numai că e lăsată la voia întâmplării în întunericul respingător al unor încăperi fără ferestre, ci li se scot și ochii cu violență acelor, cari ar îndrăzni numai să ridice capul, pentru a zări strălucirea catului de sus»<sup>2)</sup>.

1) și 2) citate în *Morf*: op. cit. p. 11.

Reprezentanții bisericii, departe de a-și fi pricipul menirea și rolul lor, se mărgineau a zăpăci pe oameni cu dogme și controverse religioase, cari nici nu puteau fi accesibile rațiunii sătenilor, nici nu-i puteau impresiona, ci aveau adesea drept efect fanatismul sau cucernicia ipocrită. Credința în Dumnezeu și cultul religios sunt, după Pestalozzi, obiectul inimii, nu al rațiunii poporului. Religia e obiectul inimii și al faptei, al iubirii binefăcătoare; ea e mai mult *forță* sufletească, decât idee și deaceea, nu prin vorbe pompoase și memorări de sentințe religioase se formează creștinul adevărat, ci prin exercitarea acelei forțe însă-și, prin iubirea aproapelui și fapta bună.

Prinurmare, numai îndemnând pe oameni să ia parte la suferințele aproapelui, să ocrotească pe cei slabi și să ajute pe cei lipsiți, numai descriindu-le mizeria celor, cu cari sunt ei în contact, ale căror lacrimi le pöt vedea, a căror foame le-o pot citi în față, se va putea răspândi adevărata religie creștină în popor. Cine a citit predicile din «*Leonard și Ghertruda*» își va putea da seama de misiunea preotului. Clerul din timpurile lui Pestalozzi avea însă de împlinit o misiune mai sigură de succes și mai rentabilă; el juca rolul de apărător al intereselor celor puternici, la sate. Un exemplu în acest sens era cazul citat mai sus, în care preoții amenințau pe țaranii datori la dijmă că vor deveni sclavii diavolului, dacă nu se vor executa. Dacă deci avem în vedere că nici statul, nici școala, nici biserica nu se interesau de starea morală și materială a țaranului, iar stăpânii lor direcți, egoiști și interesați în cel mai înalt grad, îi considerau ca pe niște instrumente de producție, sigur că starea de

mizerie materială, de ignoranță și imoralitate, în care se găsea poporul, nu mai putea fi pentru nimeni o enigmă.

#### IV. Mijloace de îndreptare.

Starea de mizerie morală și economică a clasei de jos a determinat pe Pestalozzi, care a luat parte la suferințele poporului și l-a iubit cum pușini îl iubesc, să lupte fără șovăire pentru găsirea mijlocului, prin care cei năpăstuiți ar putea fi scoși din nomolul lipsei și imoralității și îndreptați apoi către idealul umanității. Astfel se adresează Pestalozzi în introducerea la «Învățătorul natural», «către cel mai de jos popor al Elveției»: «Am văzut că ești rămas cu mult în urmă și mi-a fost milă de tine. Nu posed nicio artă, nu cunosc nici o știință și nu sunt nimic în lumea asta, absolut nimic; dar te cunosc *pe tine* și mă dau *ție*, îți dau ceea ce am fost în stare să pătrund cu toată străduința vieții mele».

Principiul fundamental, pe care se întemeiază întreaga operă reformatoare a lui Pestalozzi, este acela că omul trebuie considerat ca *scop în sine* și nimeni nu are dreptul să-l trateze numai ca pe un *mijloc*. Toți suntem copiii lui Dumnezeu și ca frați trebuie să ne iubim și să ne respectăm. Omul sărac și nenorocit nu are menirea de a fi numai mașina de producție a celui avut și sus pus, ci are o valoare proprie, independentă de orice scop străin de ființa lui și de dreptul sfânt de a-și trăi viața în mod complet, adică de a avea posibilitatea să-și satisfacă atât cerințele materiale, cât și pe cele sufletești.

A-l ajuta pe om să dobândească dela societate acest drept natural și divin este datoria noastră de creștini; a-i răpi acest drept e o crimă.

1. **Imbunătățirea stării materiale.** Unul din mijloace, nu însă cel mai important, e *imbunătățirea soartei materiale*. Mai presus de orice drept de proprietate e dreptul oricărui om la hrană și acoperământ, căci «Dumnezeu a dăruit bunurile pământești neamului omenesc în genere și nimănui în mod exclusiv». Individul, renunțând la independența sa naturală pentru a se supune legilor sociale, face acest pas în vederea unor drepturi, pe cari societatea se angajează a i le garanta, în schimbul supunerii lui. Așa ar trebui să fie; de fapt însă, omul supus nu se bucură de dreptul său social: cel slab este victima celui puternic, cel sărac victima celui avut; pentru cel dintâiu protecția legilor pare a fi cu totul exclusă; el își duce viața cu multă greutate, fiind pradă mizeriei, înjustiției și necinstei. Această stare de lucruri face pe cel asuprit să devie învidios, infidel, laș, hoj și să se revolte contra oricărui om mai puternic sau mai avut, chiar când starea acestuia din urmă n'ar călca dreptul și libertatea nimănui. Proprietatea, zice Pestalozzi, trebuie respectată, dar modul cum ea e utilizată trebuie reformat: uzufructul proprietății mari trebuie limitat atât, cât e necesar pentru a asigura și uzufructuarului secundar, celui subordonat mării proprietăți, acea satisfacție, pentru a cărei dobândire a acceptat jugul social. Oamenilor săraci, care au aceleași drepturi *naturale* ca și cei avuți, și cari au de purtat greutăți sociale mai mari ca aceștia din urmă, li se cuvine de sigur o situație, care să le garanteze o existență satisfăcătoare și demnă, în mijlocul nostru. A le face posibilă o atare situație însemnează a le acorda dreptul lor de concetățean, nicidecum a le face pomană.

Defapt, proprietatea mare crește din ce în ce, iar sta-

tu] permite grămădirea nelimitată a veniturilor celor avuți, ceea ce face să crească mizeria materială și împreună cu aceasta și cea morală a celor săraci. Mai mult, când efectele mizeriei poporului încep să se manifeste și devin amenințătoare pentru ordinea socială, vina nu este aruncată asupra acelor, cari prin egoismul lor au făcut să se nască și să se desvolte în sufletul poporului idei și sentimente josnice, ci asupra acelor, cari, după ce le-a fost mintea turburată și inima înveninată, au devenit bestii conduse numai de instinctul conservării și de ură.

a) *E datorია statului, care pretinde dela cel sărac respectarea proprietății celui avut, de a pretinde și dela cel avut ca, la utilizarea proprietății sale, să aibă în vedere și drepturile acelor săraci, cari depind de el și de proprietatea lui.* Iar dacă statul nu-și îndeplinește această datorie, el nu are dreptul să reprobe tendința membrilor săi de a restabili justiția acolo unde a fost călcată în picioare, sau de a o întări, acolo unde a fost slăbită. Națiunea, ai cărei cetățeni nu au această tendință, e supusă pieirii morale, iar individul, care nu susține justiția generală și nu combate nedreptatea publică și originea acesteia, e lipsit de simțul umanității. Natural că asemenea tendințe pot degenera, dând naștere la turburări grave, la revolte, și că atari izbucniri periculoase trebuesc evitate; dar ar fi monstruos, ca în acest scop să mutilăm o parte din societate, silind-o prin mijloace violente să se supue la măsurile arbitrare și nedrepte ale celeilalte părți. In baza faptului că diferite forțe și virtuți sufletești pot degenera devenind motorul vreunei turburări, nu ne este permis a le distruge sau a le slăbi.

Prin urmare, nerespectarea drepturilor sociale ale tuturor cetățenilor poate avea două consecințe, una opusă celeilalte și amândouă tot atât de periculoase: sau revolta sau amorțeala simțului umanității. Dacă revolta are urmări triste, nu mai puțin de plâns e starea unei națiuni lipsită de virtutea socială, indiferentă față de căderea sau nesocotirea drepturilor generale. O atare națiune «încărcată cu blestemul jugului social, fără energie socială, lipsită de orice autonomie satisfăcătoare, de orice sentiment întăritor, joacă cu inelul de nas pentru pâine se plecă în genunchi și se dă peste cap în fața omului, care a învățat-o acest joc cu biciul în mână»<sup>1)</sup>.

b) O guvernare cinstită este aceea, care tinde să asigure fiecărui individ muncitor locuința și pâinea de toate zilele pentru el și familia lui, căci numai astfel omul rămâne om, pecând nesatisfacerea cerințelor naturale îl abrutizează și îl face să decadă din ce în mai mult, până ajunge acolo, unde omul nu mai e om. În special insistă Pestalozzi asupra *dreptului ce are omul de a munci și asupra datoriei societății de a-i procura posibilitatea muncii. Prețul muncii trebuie însă să fie determinat nu de principiul cererii și ofertei, care în genere tinde să micșoreze valoarea muncii, ci de necesitățile lucrătorului.* Pestalozzi respinge deci criteriul economic, dar egoist al celor mai mulți proprietari și capitaliști, de a produce cât mai mult cu cheltuială cât mai puțină, și îl înlocuiește cu unul moral, care constă în a ridica valoarea muncii atât cât e necesar pentru a asigura lucrătorului și familiei lui o existență satisfăcătoare. Această măsură ar avea,

1) Pestalozzi. *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung der Menschenschlechts* Zürich 1889, p. 36.

pelângă scopul economic de a limita pretențiile exagrate ale celor avuți în favoarea cerințelor de primă necesitate ale celor săraci, și un scop moral, anume acela de a învinge pe cât posibil egoismul celor bogați și de a ajuta la înălțarea gradului de cinste și demnitate a poporului, care nu ar mai fi silit nici să fure, nici să cerșească pentru a-și creia mijloace suficiente de existență, ci le-ar dobândi prin propria sa muncă.

2. **Datoria clasei avute în îmbunătățirea stării materiale.** — Dar cine va trebui să realizeze și să pue în aplicare asemenea măsuri salutare pentru popor?

a) În primul rând clasa de sus, cei puternici, cari primind averea și puterea, trebuie să accepte și datoria de a ocroti pe cei săraci și slabi. A considera puterea și averea ca un dar, pe care îl primim fără a fi datori să dăm ceva în schimb este imoral, căci înaintea lui Dumnezeu și a moralei toți avem drepturi și datorii și nimeni nu are *numai drepturi* sau *numai datorii*. Am fi poate înclinați să opunem teoriei lui Pestalozzi drepturile dobândite prin *capacitate*, prin *calități superioare*. La aceasta însă, ne-ar răspunde Pestalozzi, că natură sau Dumnezeu, acordând cuiva capacitatea sufletească superioară, îi acordă prin aceasta, sub formă potențială, puterea și pentru a nu fi nedrept, îi impune totdeauna și *datoria* de a lumina și ocroti pe cei slabi.

b) Un alt principiu, pe care bazează Pestalozzi această datorie a clasei de sus, este *principiul activității generale*. Toți trebuie să muncească căci numai astfel existența are un rost. Pentru clasa de sus, care nu are nevoie să muncească în vederea satisfacerii necesităților vieții, munca va consta în ocrotirea clasei de jos.

3. **Pricinile pentru cari cei bogați nu-și fac datoria față de**



cei săraci. — a) Faptul că cei avuți și puternici nu-și îndeplinesc această datorie sfântă e, în parte, *efectul distanței prea mari între clasele sociale*. Cum va putea boerul să ajute pe țăran, dacă nu-i știe nevoile și cum i-ar putea ști nevoile, dacă nu-l cunoaște? Prăpastia, care separă pe unul de altul, era prea mare, pentru că cel puternic să poată fi impresionat de starea celui slab și cel slab să poată avea încredere în cel puternic. «Simțeam, zice Pestalozzi, că poporul se încrede numai în acela, care îl cunoaște pe el și tot ce e al lui, că ascultă numai pe acela, care-l iubește și nu crede pe nimeni că îl iubește, decât pe acela, care într'un mod oarecare, i-a dat mână de ajutor». Fără apropiere simțitoare între clasa domnitoare și cea supusă nu se poate face — oricâtă bunăvoință ar avea cei de sus — o îmbunătățire reală a stării poporului. În «Leonard și Ghertruda», a arătat Pestalozzi cum, prin conlucrarea câtorva oameni de bine ai clasei de sus (Arner, Pfarer, Ernst, Glühli), secondați de elemente bune ale poporului (Ghertruda), se poate realiza apropierea claselor, condiția necesară pentru restabilirea *păcii sociale*.

b) O alta cauză, pentru care cei avuți nu-și împlinesc datoria față de cei săraci, este *egoismul clasei de sus*, care o face să-și apropie *toate* drepturile și să impue clasei supuse *toate* datoriile. Această tiranie, care zdrobește libertatea și drepturile poporului, e contradictorie scopului social și se bazează pe elementul animalic al naturii omenești, care nu poate decât să abuzeze de slăbiciunea altora, când posedă forța și nu este subordonat elementului moral. Tirania nu e altceva decât asuprirea dreptului social de către libertatea naturală a puterii.

Și, dacă sub presiunea tiraniei barbare poporul sângerează, sub presiunea celei civilizate el *tânjește*.

c) Origina indiferenței și egoismului clasei domnitoare o găsea Pestalozzi în *imoralitate și ireligiozitate*. Simțul moral și credința creștină sunt singurele elemente, cari pot alcătui o punte de trecere peste prăpastia, care separă clasele sociale. Natural că soliditatea punții va depinde de calitatea elementelor, cari o compun: dacă tendințele altruiste și creștinești ale clasei de sus sunt sincere, atunci și legăturile sale cu poporul pot fi trainice. Prin urmare, *una din condițiile esențiale pentru realizarea păcii și binelui social este cultivarea simțului umanității și a sentimentelor religioase la clasa de sus* «Progresul evlaviei și luminării clasei de sus este fundamentul buneii stări a celei de jos»:

Consecința directă a unui sistem de educație bazat pe acest principiu ar fi dezvoltarea conștiinței datoriei, iar consecința indirectă, *îndeplinirea* datoriei ce au oamenii avuți și puternici de a ajuta și proteja pe cei săraci și slabi. Un suflet uman și creștin va ține totdeauna socoteală de dreptul natural și divin al semenilor săi, va ține la o viață materială satisfăcătoare și va exercita o influență salutară asupra vieții lor morale. Și, dacă tiranul egoist atrage toate drepturile de partea sa, datoriile, punându-le în sarcina poporului, creștinul altruist, din contră, va acorda cât mai multe drepturi poporului lipsit și își va impune lui însuși cele mai grele datorii.

4. **Ridicarea poporului de jos prin cultură.** Și acum naște o întrebare: cultivarea moralității și religiozității la clasa de sus, prin urmare promovarea culturii, care constituie un factor *necesar* al ameliorării soartei poporului, este

și *suficientă* pentru realizarea desăvârșită a aceluși scop? Nu, și iată de ce: ajutorul material poate fi de folos în cazul când mizeria poporului este numai materială, când aceasta este însă și morală, ajutorul nu poate fi de un folos real, decât fiind însoțit de ajutorul moral și din contră e dăunător dacă influențează izolat. *Ce-i folosesc omului bunurile pământești, dacă nu posedă cultura intelectuală și morală necesară pentru a le utiliza cu pricepere și având drept scop binele? Fără concursul moralității, progresul material provoacă în cele mai multe cazuri întinderea din ce în ce crescândă a viciului. Ce efect poate avea, spre ex., recolta abundentă asupra unui țăran, sau salariul mare asupra unui muncitor, dacă ei, fiind sclavii alcoolului, în loc de a profita de creșterea venitului pentru a face să prospere starea materială și sufletească a lor și a familiilor lor, jertfesc totul viciului, de care sunt stăpâniți? Și, cu cât venitul lor se va mări, cu atât mai abundent își vor nutri viciul, făcându-l astfel să progreseze.* Am indicat mai sus efectele dezastroase, pe cari le-a avut un an de belșug mare, la începutul secolului al XVIII-a, asupra poporului vicios. Apoi, pe lângă moralitate, se cere capacitatea și priceperea de a munci. *Ce va folosi, spre ex. săteanului, pământul, dacă nu știe să-l cultive?*

Adevărata avere a omului din popor constă în forțele și facultățile sale fizice și psihice; dar acestea nu pot fi apreciate cu succes, decât dacă sunt cultivate și dezvoltate pe cale educativă. «Și celor mai săraci și năpăstuiți copii, le-a dat Dumnezeu o mare sumă de forțe morale, intelectuale și fizice, pe cari trebuie să le agităm, să le deșteptăm....

Formarea și dezvoltarea tuturilor acestor forțe este

*unicul* mijloc, care poate fi dat celui sărac pentru asigurarea necesităților esențiale ale existenței sale umane. Pretenția săracului la această cultură este dreptul său cetățenesc incontestabil, ca o compensație a pierderii pentru totdeauna a dreptului de participare la bunurile pământesti»<sup>1)</sup>.

Datoria statului nu este de a *dăru*i poporului bunurile materiale necesare, ci de a-i da *posibilitatea intelectuală, morală și materială să-și ajute singur, de a-i da spațiu, forță și imbold să-și îngrijească singur de trupul și sufletul său.*

Sigur că atari măsuri educative trebuie să fie sprijinite de îmbunătățirile materiale menționate mai sus, căci oricât de capabil ar fi un om să munciască și oricât de moral pentru a da o bună întrebuințare rodului muncii sale, dacă ocazia de a munci îi lipsește, sau răsplata muncii e prea mică pentru a-i putea satisface necesitățile sale și ale familiei, el va trăi tot în mizerie.

*Prin urmare, măsurile economice și cele educative merg paralel, cele educative au însă preponderanța.* Dă poporului, zice Pestalozzi, aceea ce se găsește în el însuși, stimulează ceea ce el însuși posedă, înviorează umanitatea, care rezidă în el, fă tot posibilul în acest scop, și atunci el va putea să-și ajute singur și își va ajuta chiar singur în puținul, de care are nevoie.

Dacă am căuta să sintetizăm acum într'o formulă logică diferitele măsuri de ameliorare propuse de Pestalozzi, rezultatul ar fi următorul:

1. *Pentru ca cei avuți și puternici să nu abuzeze de puterea lor, în detrimentul clasei de jos, ci din contră,*

1) Citat în Morf, op. cit. pag. 32.

să ocrotească pe cei lipsiți și slabi; ei trebuie să fie cultivați intelectualmente și moralmente (religia e, după Pestalozzi, în strânsă legătură cu morala).

2. Pentruca oamenii din popor să poată pe deoparte să-și procure o mai bună stare materială, pe de altă parte, să o utilizeze spre binele lor și al familiei lor, ei trebuie să fie de asemeni cultivați moralmente, intelectualmente și fizicește.

Concluzia generală este deci următoarea: **Cultura constituie mijlocul fundamental de ameliorare a stării poporului.**

Cultura se realizează prin *educație*. Să cercetăm deci mai de aproape rolul, ce are de împlinit educația, ca factor al progresului social.

#### V. Treptele evoluției morale a omului și rolul educației în această evoluție.

Pestalozzi deosebește trei trepte principale în evoluția ființei omenești: starea naturală, socială și morală, cărora le corespund, copilăria, adolescența și maturitatea. Baza psihologică a acestei evoluții o formează: instinctul, intelectul și voința.

În primul stadiu, omul consideră lumea numai din punct de vedere al necesităților individuale, fără a se gândi prea mult la considerații de natură socială și în acest caz își bazează toate pretențiile sale pe dreptul natural.

În al doilea stadiu, el consideră lumea tot din punct de vedere individual, dar ține seama de starea socială, și prin urmare el își sprijină cerințele pe considerații sociale. În al treilea stadiu, el privește lumea din punct de vedere al înălțării și înobilării sufletești și are drept normă moralitatea.

Să analizăm deci, cele trei stadii și să stabilim raportul dintre ele.

1. **Starea naturală**, în adevăratul sens al cuvântului, e caracterizată «prin cel mai înalt grad de nevinovăție animală». Această stare durează atâta timp cât omul își poate satisface cerințele instinctului fără muncă și se găsește în absolută siguranță față de semenii săi. Amorfteala intelectuală, libertatea simțurilor și a fantaziei și lipsa de griji și alte neplăceri condiționează fericirea și odată cu aceasta *bunătatea și nevinovăția omului natural*. Este starea unui om, înainte de a fi cunoscut binele și răul, sau, conform tradiției religioase, starea omului înainte de a fi căzut în păcate.

Dar o atare stare este oare posibilă? Trăit-a vreodată neamul omenesc fără să cunoască răul, încrezător în tot ce-l înconjoară, fără griji și independent de orice stare de lucruri sau de voința străină? Da, însă numai o clipă, tot atât cât durează absoluta puritate în starea copilăriei individuale: este clipa, în care omul vine pe lume, o clipă, aproape imperceptibilă, care dispare îndată ce a apărut. Odată cu primul țipăt, depășește copilul starea purității absolute. De aci înnainte, fiecare nemulțumire, fiecare necesitate nesatisfăcută îl depărtează mai mult de acea clipă. Tot astfel și neamul omenesc în genere, își pierde inocența și puritatea naturală la prima nemulțumire, la prima eroare. Tot ce se opune existenței naturale desăvârșite reprezintă o cauză a răului. Cu cât omul natural cunoaște mai bine răul trecut, cu cât suferă mai mult de cel prezent și se teme de cel viitor, cu atât inocența regresează și brutalitatea progresează.

Omul păstrează însă o amintire vagă despre existența acelei stări de completă inocență. •Posed o dispoziție

de a mă imagina pe mine însu-mi bucurându-mă de deplina forță a instinctului și de completa puritate a bunătății mele, tot așa cum, după ce am dierdut un braț sau un picior, mi se pare, uneori, că sunt tot în posesia lui»<sup>1)</sup>.

Dacă am cerceta ce înțelege Pestalozzi prin această dispoziție, pe care n'o definește în mod clar, am ajunge, cred, la concluzia că ea nu poate fi altceva, decât conștiința posibilității de a fi a unei stări de inocență, căci conștiința, ce omul are despre vinovăția sa, despre faptele sale rele, presupune conștiința inocenței.

Ei bine, această dispoziție sau conștiință a inocenței este elementul primordial și unul dintre elementele esențiale ale moralității. Prin intermediul acesteia, îmi imaginez inocența salvată sau, mai bine zis, îmi reprezint starea mea ca fiind în afară de pericolul păcatului. Oamenii din societate, care deci au fost pradă relelor și păcatelor, vor privi inocența din două puncte de vedere, după cum vor considera-o ca o stare *antecedentă* sau ca o stare *succedentă* răului. Și într'un caz și în celălalt, omul nu e sclavul răului; în primul caz însă, răul n'a avut absolut nicio influență asupra lui, omul n'a cunoscut răul deloc; în al doilea caz, l-a cunoscut, dar s'a liberat de sub jugul lui. E vorba deci, pe de-o parte de starea *purității naturale*, pe de alta de starea *nevinovăției morale*. În starea naturală primitivă răul n'a existat, în cea morală el a fost nimicit.

**2. Starea socială.**—Cum se prezintă omul natural, după ce a depășit pragul inocenței absolute? El devine din inocent, brutal. Din momentul, în care e nevoit să-și pro-

1) Pestalozzi Nachforschungen..., p. 91.

cure prin muncă satisfacerea necesităților și să-și asigure prin grije și luptă persoana lui, sclavul instinctului își pierde liniștea sufletească și bunăvoința, cari-l caracterizau, atunci când își procura cele necesare fără neplăceri. Animalul bine hrănit nu se atinge de nimeni, cel flămând sfâșie pe oricine îi iese în cale. Omul natural, în stare de brutalitate nu vede înaintea, decât cerințele instinctului egoist. Cine i se opune este ucis, cine i se supune îi devine serv. Arcul, cu care omoară pe adversar, îl prețuește mai presus de femeea și de copiii lui. «Acum nu mai este în pieptul lui bunăvoință, femeea e sclava lui, omul mai slab ca el, e servul lui. Lumea, care îl înconjoară tremură înaintea lui, voința lui este legea vecinului, pe care o susține cu biciul, cu sabia..., el gonește din caverna sa pe femeea posedată și pe propriul fiu; pe acest barbar încă îl numim om natural»<sup>1)</sup>.

Dar nici această stare nu durează mult, de oarece pe de-o parte experiența zilnică îl convinge pe barbar că, oricâtă, putere ar poseda, tot nu e deplin asigurat contra tuturilor pericolelor, la cari l-ar expune semenii lui tot atât de egoiști, pe de altă parte, instinctul conservării îl îndeamnă să-și asigure existența și liniștea. Astfel ajunge omul la convingerea că ar fi mai bine ca nimeni să nu aibă de suferit dela semenii săi neajunsuri și, viceversa, ca nimeni să nu facă rău semenilor săi... «Când văd pe un om ucis înaintea ușii mele, egoismul mă duce în mod necesar la ideea că oamenii m'ar putea ucide *pe mine*, cum l-au ucis pe el. Această idee atrage după sine o a doua; ar fi mai bine ca nimeni să nu fie omorât, nici eu, nici el»<sup>2)</sup>.

1) Pestalozzi. *Meine Nachforschungen*, etc. 87.

2) Pestalozzi. *Meine Nachforschungen*, etc. 93.



Dar cum se explică faptul că omul barbar, brutal ajunge să gândească astfel? Instinctul îl îndeamnă să-și asigure existența dar nu-i indică mijlocul, iar în experiența zilnică nu vede alt mijloc, decât lupta sau sclavia.

Aci intervine iarăș primul element salvator al umanității: conștiința inocenței naturale. Aceasta îl determină pe omul brutal să creadă în posibilitatea unei vieți comune, liniștite. Oamenii au fost odată binevoitori față de semenii lor, de ce n'ar fi și de aci înainte!

Iată dar cum instinctul conservării omului indică scopul, iar germenul bunătății naturale, mijlocul, pentru a ajunge la o stare, în care omul să nu facă rău semenului. Scopul e egoist, mijlocul altruist. Cum însă scopul predomină mijlocul, comunitatea socială e bazată mai mult pe interesele personale ale indivizilor, decât pe binele comun.

Barbarul primește limitarea brutalității sale, având în vedere numai *interesul propriu*. El renunță la o parte din pretențiile sale, numai pentru a-și putea satisface cu mai multă siguranță cealaltă parte; și caută să reducă pecăt e posibil *îndatoririle lui* și să-și sporească *drepturile* lui față de alții. Orice forță, pe care și-o poate apropia în sânul societății și orice mijloc dibaciu, care îi poate servi la aceasta, le utilizează egoismul animalic în interesul său. Și cu cât forța, de care dispune un individ în societate e mai mare, cu atât se ațâță mai mult egoismul lui și cu atât mai intensă e și tendința brutalității lui naturale de a-și impune exigențele. De altfel, această consecință e naturală pentru cine admite ca motiv al trecerii dela starea naturală, primitivă la cea socială, slăbirea din ce în ce crescândă a inocenței și bunătății naturale. Căci, dacă pe de-o parte bunătatea

naturală e redusă la minimum de forjă, pe de altă parte, societatea acordă unor indivizi puteri sociale mult mai mari decât ale altora, sigur că brutalitatea celor dintâiu va spori, acele forje fiind puse în serviciul brutalității. Dupăcum pe omul natural (brutal) numai lipsa de forjă fizică îl face să nu fie barbar, tot astfel pe omul social o anumită limitare a forjelor sale sociale îl face să nu fie tiran, să respecte deci drepturile altora. Numai acolo unde există bunătate naturală sau moralitate, forja mare poate fi de folos. Valoarea morală a puterii sociale o determină scopul, în care este întrebuințată și aceasta depinde de caracterul, celor cari îl stabilesc.

«Starea socială este în ființa omului o continuare a luptei tuturilor contra tuturilor, care începe în starea brutalității naturale și își schimbă numai forma în starea socială, dar prin aceasta nu devine mai puțin pasionată; din contră, omul în această stare duce lupta cu toată falsitatea și brutalitatea naturii sale mutilate și nesatisfăcute»<sup>1)</sup>.

Așadar, când omul trece din starea naturală în cea socială în speranța că lupta va înceta, se înșală.

3. Starea morală. — Cum este atunci posibilă ameliorarea societății în direcția moralității?

a) Știm că în starea naturală, primitivă, liniștea, mulțumirea și bunătatea rezultă din armonia perfectă între cerințele omului și posibilitatea ce are de a și le satisface, sau din echibrul între voință și puțință. În stare de brutalitate naturală, cerințele rămân aceleași, puterea însă scade, ceea ce îl face pe om din bun și liniștit, *barbar*. Această stare persistă și în corpul social, câtă vreme

1) Pestalozzi. *Meine Nachforschungen...* 100.

• acesta nu e decât o continuare a stării de brutalitate naturală. Când însă, *prin mijlocul educației*, tendințele altruiste încep a prepondera în indivizi, atunci, cerințele personale reducându-se, individul începe a fi mulțumit cu puterea ce-i acordă societatea întru satisfacerea lor; astfel armonia dintre cerință și puțință fiind din ce în ce mai mult să se restabilească, aducând după sine liniștea și mulțumirea.

Tendința generală va fi, pe de-o parte, să se deprindă cei săraci cu pretenții modeste, pe de altă parte, să se convingă cei cari au averea și puterea în mâna lor, de faptul că ei, posedând aceste bunuri, sunt chemați a se servi de ele la realizarea binelui comun, în special spre ameliorarea soartei celor direct dependenți de ei. Atunci săracul va ști să aprecieze și să utilizeze îmbunătățirile ce i se vor acordă, iar cel sus pus, va considera pozițiunea sa, nu ca un mijloc de a exagera cerințele sale egoiste, profitând de mizeria și slăbiciunea celor mici, ci ca o misiune nobilă, care-i impune datoria de a se îngriji de soarta acestora, acordându-le sprijinul moral și material necesar. Vedem dar că e vorba de apropierea claselor sociale, de nimicirea urei de clasă.

Cu privire la posibilitatea de a atinge acest țel, Pestalozzi revine la unicul mijloc salvator: *educația*. Libertatea și binele în societate se bazează pe «mijloacele de înnobilarea neamului nostru». Atât clasa de sus, cât și cea de jos trebuie să fie «mai cumpătate și mai înțelepte», pentru a le putea fi accesibil idealul binelui social. Puterea executivă a statului e în această privință foarte slabă față de forța morală a educației. Familia, școala și biserica sunt chemate să realizeze idealul umanității.

b) Intervenția moralității e necesară nu numai din punct de vedere al ameliorării stării sociale, ci și ca o necesitate psihologică individuală. Starea socială reprezintă, dupăcum am văzut, o limitare și o transformare a însușirilor naturale ale individului; pornirile instinctive sunt slăbite și subordonate muncii și ordinii. Această înșelare a omului natural în interesul societății trebuie efectuată atunci când el nu-și dă încă seama de starea, în care se găsește; «rana sângerândă, pe care o faci simțului său animalic trebuie să fie aproape vindecată, înainte de a ști (el) ce e stânga sau dreapta» <sup>1)</sup>. Atunci omul acceptă jugul social, fără a fi cunoscut plăcerea vieții naturale și se simte în stare de a-și procura o compensație a stării naturale, pe care n'a cunoscut-o și n'a gustat-o; el profită de toate bunurile stării sociale fără a fi chinuit de conștiința stării naturale. Minte cultivată ia locul instinctului în conducerea ființei sale. Starea socială, deși este o mutilare a ființei naturale și o înșelăciune, deoarece facem pe individ să ia drept natural aceea ce societatea îi impune în mod artificial și forțat, e totuși absolut necesară și deci inevitabilă. Starea naturală primitivă e de scurtă durată, iar starea naturală din epoca brutalității e insuportabilă și nu poate fi înlocuită prin altceva decât prin starea socială. Ni se impune însă întrebarea, dacă această stare e satisfăcătoare și liniștitoare pentru individ, dacă omul în starea socială se poate considera ca o ființă desăvârșită. Starea socială nu este și nu poate fi satisfăcătoare nici pentru cel mai favorizat cetățean. Ea distruge armonia naturală a forțelor individuale, întrucât impune să se dea o des-

---

1) Pestalozzi: *Meine Nachforschungen*, 118.

voltare exagerată unor forțe în detrimentul celorlalte și să se atașeze forțe străine la forțele proprii; și în schimb, nu se dă aproape nimic satisfăcător, căci drepturile, de cari se bucură omul în societate, ca atari, nu sunt pentru ființa naturală decât ceva iluzoriu și nu au pentru ea valoare, decât întrucât îi facilitează satisfacerea cerințelor naturale. Starea socială nu e deci o fază nouă în evoluția ființei omenești, ci numai o limitare forțată a vieții naturale.

Prin urmare, din punct de vedere psihologic, omului social îi răpim ceva, fără a-i da nimic în schimb; îi slăbim în mod considerabil forța instinctivă naturală și în schimb nu-i acordăm decât niște drepturi necesare, nu pentru a-i înlocui forța pierdută, ci pentru a satisface cerințele celei rămase. Vedem dar, că nici starea naturală nici starea socială nu sunt satisfăcătoare; prima din cauza brutalității, care ar face viața insuportabilă, a doua din cauza lacunei ce produce în ființa noastră. «Dreptul social nu mă satisface, starea socială nu mă desăvârșește; eu mă simt tot atât de puțin liniștit pe punctul culturii mele sociale, ca și pe acela al simplului instinct animalic» <sup>1)</sup>

~ Ei bine, lacuna, pe care mutilarea socială a lăsat-o în ființa lui, trebuie să fie acoperită; iată motivul *psihologic*; care determină forța socială să apeleze la forța morală, Locul cedat de instinct îl ocupă voința liberă și forța morală a individului. Pe ruinele instinctului și grație experienței sociale, se convinge omul de eroarea și insuficiența naturii animalice și ajunge la recunoașterea dreptului moral. Pe ruinele propriei sale naturi își clă-

1) Pestalozzi. Meine Nachforschungen, 120.

dește omul o nouă viață superioară celei dintâiu. «Dreptul social calcă în picioare cu toată tăria ființei sale bună-tatea slăbită a simțului meu animalic stricat și clădește opera sa pe fundamentul instinctului meu distrus, fără a lua în considerație forțele principale, slăbite, ale naturii mele; acestea însă, cari tronau în interiorul meu înainte ca dreptul social să fi apărut pe lume, se reconfortează — în adâncul ființei mele — prin toate consecințele ordinii sociale și mă ridică în mijlocul aparenței celei mai joase brutalități, la forța de a mă reabilita de perversitatea mea, prin mine-însu-mi. <sup>1)</sup> Așadar moralitatea — și deci educația morală, condiția sine qua non a moralității — se impune atât din punct de vedere al ameliorării sociale, cât și ca o necesitate psihologică individuală.

c) *Moralitatea* este idealul, către care tinde evoluția individuală și socială, iar starea naturală și socială sunt treptele necesare ale acestei evoluții. Raportul dintre aceste trei stări este analog cu acela dintre copilărie, adolescență și maturitate, dintre copil, adolescent și bărbat. Dupăcum individul nu poate trece dela copilărie la maturitate, fără a fi trecut prin stadiul adolescenței, tot astfel nu poate trece omul dela starea naturală la cea morală, fără a fi fost mai întâiu supus unei stări intermediare, stării sociale. Și dupăcum adolescența este stadiul experienței și al școlii, care prepară pe om pentru maturitate, tot astfel starea socială este epoca de experiență necesară pentru a face accesibil ființei umane idealul umanității. Oricât de nemulțumit și strâmtorat s'ar simți omul în starea socială, când e condus numai de frânele legilor, va trebui să suporte jugul atâta vreme,

---

1) Pestalozzi: Meine Nachforschungen, 124—125.

cât îi va fi necesar pentru a se ridica la o independență superioară celei sociale; adică nu se va libera decât atunci, când, convins prin experiență de falsitatea și răutatea brutalității animale, pe care se bazează starea socială, va fi ajuns a considera lumea din punctul de vedere al influenței, ce exercită asupra înnobilării sale sufletești. Aci este punctul de apariție al autonomiei voinței și al legii morale pe orizontul existenței umane. Fără a fi trecut însă, ca un elev conștiincios, prin școala experienței sociale, omul nu poate atinge pragul moralității. Dacă el ar considera satisfacția instinctivă a stării naturale și jugul social ca pe niște stări false și nedrepte, înainte ca prin experiența lor să fi devenit apt de a recunoaște dreptul moral, atunci el n'ar fi nici cetățean, nici sălbatic, nici fericit, nici moral, neputând fi satisfăcut nici de plăcerea instinctivă, nici de înțelepciune. Pestalozzi acordă deci stării naturale și în special celei sociale o îndreptățire morală, considerând-o ca pe o școală a moralității libere.

Dar aceste stări, cari condiționează posibilitatea moralității, sunt în acelaș timp cauza, care face imposibilă *moralitatea pură*, deoarece impresiile provocate de ele în spiritul uman nu dispar până la moarte și prinurmarea individului, în tot timpul vieții, nu poate simți, cugetă și lucra cu totul independent de elementul natural și cel social al ființei sale. Moralitatea pură nu e nici psihologiceste posibilă, «deoarece e contrară naturii umane, în care forțele animale, sociale și morale nu apar despărțite, ci strâns legate între ele», nici favorabilă omnirii, căci o atare atitudine unilaterală ar duce la nesocotirea greutăților vieții sociale, din cauza raportului strâns, care ar există între starea de moralitate pură și

starea de inocență naturală. «Puritatea completă a moralității trebuie să ne ducă în mod absolut necesar la punctul de plecare și acesta este, sigur, inocența omului, adică omul fără cunoștința răului, a viciului și a pericolului»<sup>1)</sup>. Dupăcum nu s'ar putea suportă consecințele unei stări pur naturale, în care s'ar consideră totul din punct de vedere al cerințelor instinctive, s'au consecințele unei stări pur sociale, în care s'ar consideră totul din punct de vedere al interesului egoist, tot astfel nu s'ar putea suportă consecințele unei stări pur morale, în care s'ar consideră lumea *numai* din punct de vedere al contribuției ei la ameliorarea sufletească a omului.

Moralitatea perfectă este analogă inocenței primitive din punct de vedere psihologic. Bunătatea, liniștea, oroarea de sânge, încrederea sunt caracteristice ambelor stări. Inocența naturală e mugurele, iar perfecțiunea morală fructul. Intre aceste două extreme se găsește omul; el se zărește la cele două limite ale existenței sale și trăește în mijloc, regretând inocența trecută și luptând pentru moralitatea viitoare. Puțin cunoaștem din moralitatea naturii umane, zice Pestalozzi, afară de munca ce depunem la ridicarea acestei ființe sdrucinate.

Aceea deosebește starea inocenței naturale de starea de moralitate perfectă constă în faptul că prima e inconștientă și involuntară, cea de-a doua e conștientă și impusă de voința autonomă. Din punct de vedere *obiectiv*, ele ni se prezintă sub aceeași formă; din punct de vedere *subiectiv* însă, diferența este considerabilă, căci în cazul inocenței primitive toate calitățile, comune celor două stări, sunt un dar al naturii ca și calitățile fizice,

1) Pestalozzi. *Nachforschungen*. 138.



pe câtă vreme în starea morală, ele sunt câştigate de individ prin propria lui muncă, prin lupta cea mai grea, lupta contra propriului său instinct. Calitatea necesară omului pentru a tinde către perfecţiunea morală — calitate, pe care în starea naturală nu o posedă — este forţa morală.

Sprijinit de *energia morală* şi sub impulsul acelei vagi amintiri a inocenţei naturale sau a conştiinţei despre posibilitatea de a exista a unei atare stări, omul se străduieşte să se ridice cât mai sus deasupra brutalităţii naturale, care îşi continuă domnia în starea socială: «Munţi de foc distrug frumuseţea de nedescris a ținuturilor din prejut; dar când muntele groasnic, obosit de furia lui, se linişteşte, atunci iese omul din caverna sa şi îşi consacră viaţa la reconstituirea casei sale arse şi la curăţirea câmpului de urmele devastării groaznice: aşadar, omul, când în viaţa lui plină de rele se vede acoperit....., atunci iese din caverna sa şi îşi consacră viaţa la curăţirea sa proprie de urmele oribile ale brutalităţii animalice» <sup>1)</sup> Dacă se va putea ridica sau nu şi cât de sus se va putea ridica, aceasta depinde de intensitatea energiei ce posedă şi de forţa adversarului, sau, mai exact, numai de prima, deoarece în starea socială energia morală stă totdeauna în raport invers cu brutalitatea; cu cât una creşte, cu atât cealaltă scade şi invers.

Prin urmare, cu cât într'o societate tendinţele morale predomină asupra celor egoiste, cu atât membrii, cari, o compun, sunt mai aproape de menirea lor umanitară şi mai departe de brutalitatea naturală şi invers. Cum însă condiţia primă şi esenţială a prosperării moralităţii

1) Pestalozzi. Meine Nachforschungen..., 140—141.

este *educația*, ajungem la concluzia că progresul (sau regresul) unei societăți depinde de felul și întinderea educației ce dă membrilor ei. La aceasta se adaugă faptul că o *stagnare* a stării sociale nu e posibilă; aceasta nu reprezintă o stare *fixă* și de sine stătătoare, ci numai un mediu de tranziție, iar mișcarea ei nu se poate face decât în cele două direcții opuse — brutalitatea sau moralitatea—și prin urmare, chiar faptul indiferenței față de progresul social, faptul că nu se ajută înălțarea morală a societății, constituie o contribuție la *regresul* social, căci societatea, pe deoparte neputând stagna, pe de alta parte, nefiind împinsă spre moralitate, forțat va înclina spre brutalitate.

4. *Legătura între cele trei stări.*—Acum, după ce cunoaștem treptele evoluției morale a individului și societății, așa cum le înfățișează Pestalozzi, se impune întrebarea, dacă legătura între cele trei stări — naturală, socială și morală—trebuie considerată *numai* ca un raport de succesiune, sau și de coexistență; cu alte cuvinte, starea naturală și cea socială au pentru natura individului și societății numai importanța unor trepte de evoluție către moralitate, sau sunt în același timp și niște elemente constitutive ale acesteia? Pestalozzi admite ambele puncte de vedere. Fiecare stare reprezintă mai întâiu un stadiu de evoluție și devine apoi, pe treapta următoare, un element constitutiv. În timpul trecerii dela starea naturală la cea socială, cea dintâiu reprezintă treapta de evoluție a celei din urmă; odată ajuns însă la starea socială, individul posedă adânc săpate în spiritul său urmele stării naturale. Când el trece, apoi, dela starea socială la cea morală, cea dintâiu devine treaptă de evoluție a moralității; și când, în fine, stadiul final a fost realizat

— în starea morală — elementul social devine și el, în aceleași condițiuni ca cel natural, un element constitutiv. Natural că elementul moral, ca fiind punctul culminant al evoluției, predomină pe celelalte două.

Așadar, omul, la finele evoluției sale sufletești, e în acelaș timp o ființă naturală, socială și morală. Dealtfel, dacă avem în vedere baza psihologică a celor trei stări, atunci faptele dovedesc coexistența lor. Intr'adevăr: baza psihică a stării naturale e instinctul, a stării sociale intelectul, a celei morale voința; dar constituția sufletească a omului e bazată pe toate aceste elemente, ceea ce nu exclude — natural — predominarea unuia din elemente asupra celorlalte.

Societatea și educația vor trebui să țină seamă în influențarea lor, de ambele raporturi (succesiune și coexistență). La începutul vieții sale, omul e dominat de instinct și starea lui e asemenea stării naturale a omului primitiv; în epoca copilăriei, va trebui deci, pe de-o parte să-i dezvoltăm simțurile, pe de altă parte să începem a-l prepara pentru stadiul următor, adică pentru viața socială; în epoca adolescenței, individul, pregătit pentru societate, culege, prin influența mediului social, experiențele necesare, pentru a putea pași mai târziu pragul ultimului stadiu; în acelaș timp, e preparat și în mod intenționat în vederea moralității. Dar, în toate epocile educației, nu e suficient să avem în vedere numai scopul final — moralitatea — căci atunci am ține seamă numai de unul din raporturi, ci trebuie să acordăm importanța cuvenită fiecărei epoci în sine, ca fiind reprezentată subiectiv de un element constitutiv al ființei noastre.

Omul, spre finele evoluției sale, e în acelaș timp opera naturii, a speței și a sa proprie. Buna stare a sa, ca

operă a naturii, se bazează pe viața completă a instinctului; ca operă a speței, pe forța intelectuală, care modifică și înalță tendințele instinctive; iar, ca operă a sa proprie, pe forța și puritatea voinței, care utilizează și forța intelectuală în vederea înnobilării ființei noastre. Educația trebuie să păstreze omului bunătatea sa naturală, ca o imagină a inocenței primitive; trebuie să desvolte în el, ca ființă socială, prin spiritul dreptății și al credinței, prin cultura inteligenței și aptitudinilor speciale, capacitatea de a fi un bun cetățean; ea trebuie, în fine, «să-l înalțe, prin abnegație, la acea forță, grație căreia e în stare a restabili ființa inocenței în sine însuși și a se transforma pe sine iarăși în creatură pașnică, bună și binevoitoare, cum eră în stare de inocență animală».

O atare conexiune a celor trei stări, posibilă din punct de vedere psihologic, este ea admisibilă și din punct de vedere moral? Se pot împacă tendințele instinctive de o parte și cele sociale, de altă parte, cu voința morală? Pestalozzi, deși recunoaște o atare conexiune — «sie sind innigst miteinander verwoben» — totuși le prezintă ca pe niște elemente atât de opuse unul altuia, încât conlucrarea lor armonică la educația morală a omului e greu de explicat.

Această dificultate dispare, dacă, în loc să considerăm cei trei factori izolați unul de altul, îi considerăm ca elemente ale unui corp și cercetăm condițiile alianței lor. Alianța e pusă sub suveranitatea elementului moral, de unde rezultă că tendințele celorlalte două elemente vor fi aprobate și încurajate, *întrucât* se conformă principiilor suveranului, sau, cel puțin, nu le contrazic; și vor fi reprobate și înnăbușite, *întrucât* se opun acelor principii și amenință astfel armonia unirii. Prin-

urmare, educația va întări și dezvoltă *acele* însușiri ale stării naturale, instinctive și ale stării sociale, cari sunt favorabile moralității și va căuta să le învingă pe cele defavorabile stării morale.

Asemenea însușiri favorabile le constituie, în starea instinctivă sau primitivă, inocența naturală; în starea de brutalitate naturală și socială, conștiința posibilității de a exista a inocenței (despre care am vorbit mai sus) și măsurile de ordine și legalitate, cari, deși la început sunt impuse cu forța, când omul ajunge să le aprecieze valoarea și necesitatea, se supune lor de bună voe. Limitarea individualității de către lege, devine astfel o limitare prin propria voință, care cu timpul duce la libertatea morală; prin aceasta însă legea nu încetează de a exista ca măsură socială, ci capătă un caracter moral.

Deasemeni, capacitatea de a munci într'o anumită direcție, educația fizico-intelectuală generală și specială, e caracterizată moralmente prin aceea că îndeamnă la o viață activă și cinstită. Iată elementele stării naturale și sociale, ale copilăriei și adolescenței, care vor fi încurajate. Și din contră, toate acele însușiri naturale și sociale, cari își au origina în pierderea inocenței naturale și deteriorarea ființei omenești, toate tendințele egoismului pur și al brutalității, vor fi reprimare.

Astfel se explică posibilitatea armoniei depline a forțelor omenești, care reprezintă pentru Pestalozzi idealul educației și al culturii.

**5. Soluția lui Pestalozzi în ameliorarea stării sociale.** — Pestalozzi, în teoriile lui sociale și pedagogice, a fost mult influențat de *Rousseau*. Ambii au acelaș punct de plecare: pe de-o parte naturalismul, pe de alta pesimismul cu privire la starea socială și culturală a tim-

pului lor. Ambii au admirație pentru starea naturală și oroare față de societatea timpului, cu diferența, că *buna* stare naturală nu durează, după Pestalozzi, decât o clipă.

Modul însă, cum rezolvă Pestalozzi problema ameliorării acestei stări, diferă de modul cum o rezolvă Rousseau.

Starea epocii sale o consideră Rousseau ca o anomalie, deci ca ceva neîndreptățit, fals, a cărui influență trebuie cu desăvârșire evitată în educarea generației noi. Pestalozzi critică aspru cultura timpului său, dar recunoaște în principiu cultura socială, chiar sub forma aceea, ca un rău necesar, fără de care progresul spre umanitate nu ar fi posibil. Privită prin prizma prezentului, starea socială trebuie reprobata, privită însă prin prizma viitorului, ea trebuie aprobată.

Această atitudine a lui Pestalozzi față de starea socială a timpului, se explică prin *soluția* ce dă el problemei sociale. Nu revenirea la starea naturală, o predică el, căci aceasta nu e nici posibilă, din cauză că nu putem opri evoluția omenirii în mersul ei, pentru a o readuce la starea primitivă; nu e nici de dorit, deoarece o atare stare pur naturală nu poate dura mult din cauza constituției psihice a omului natural. Tendința către o stare, care să stabilească inocența pe o bază *sigură* și accesibilă omului social, adică tendința către moralitate, iată soluția lui Pestalozzi.

Ideea evoluției istorice îl face pe el să fie convins pe de-o parte de *posibilitatea* realizării stării morale, pe de altă parte de *stabilitatea* ei, căci ea reprezintă stadiul final.

Teoria lui Pestalozzi, că starea socială, fiind o stare de tranziție, nu poate stagna, ci trebuie sau să progreseze

spre moralitate, sau să revie la brutalitatea naturală, nu e în contradicție cu principiul imposibilității unui regres al evoluției omenirii. Iată de ce, starea socială, nefiind de cât o continuare a brutalității naturale, o revenire la starea naturală nu ar reprezenta o transformare de fond, ci numai de formă, căci ființa omului ar rămâne aceeaș, adică tot brutală. Și, din contră, revenirea dela starea socială la starea naturală *primitivă*, la starea de inocență naturală, ar reprezenta un *regres real*; dar o atare revenire la puritatea primitivă o consideră Pestalozzi ca absolut imposibilă, deoarece aceasta presupune completa ignorare a răului, însușire, care la omul social e înlocuită prin contradictoriul ei, experiența răului.

Diferența între teoriile celor doi cugetători, cu privire la soluția ameliorării sociale, are drept consecință o altă diferență, aceea privitoare la rolul ce ei acordă *educației*, ca factor important al acelei ameliorări. Pentru Rousseau, care predică puritatea stării naturale, educația e numai paznicul naturii individuale; ea are însărcinarea de a apăra natura copilului de influențele rele ale mediului; acțiunea educației este deci mai mult negativă. Pestalozzi însă — care consideră starea de inocență naturală ca dispărută pentru totdeauna, iar starea morală ca fiind realizabilă numai prin concursul experienței sociale — impune educației sarcina, nu de a feri pe individ de influența mediului, care-i e indispensabilă, ci de a-i desvolta energia necesară pentru a aprecia acea influență la justa ei valoare, a o stăpâni și a se ridica apoi deasupra ei, devenind moral. Numai desvoltând forțele individuale prin educație, vom tinde la ameliorarea societății, adică la realizarea umanității.

Datoria statului nu este atât de a ajuta, în mod direct

poporul, cât mai ales de a-i da posibilitatea să-și ajute singur. Pestalozzi stabilește punctul esențial în rezolvarea chestiei sociale: *educația*. *Formarea unei generații capabilă și pricepută la muncă și conștientă de datoriile față de familie, patrie și Dumnezeu, va provoca o stare socială mai fericită*. Imbunătățirile economice și administrative sunt, fără îndoială, necesare *paralel cu educația*; ele sunt însă de puțin folos și pot fi uneori chiar deunătoare *fără educație*.

## VI. Scopul și mijloacele educației.

1. **Forțele naturii omenești.** — Pēstalozzi deosebește trei forțe fundamentale ale ființei omenești: forța fizică, cea intelectuală și cea morală.

Aceasta din urmă e considerată în sensul de *energie voluntară*, deci ca o forță necesară moralității, dar nu morală prin ea însăși.

Aceste forțe le găsim la origine numai sub formă de *germene*, de *predispoziție*. În acești germeni găsim un element comun, favorabil acțiunii educative, anume *tendința de desvoltare* («die Strebkraft»).

Dupăcum sămânța pusă în pământ tinde a deveni plantă, tot astfel predispoziția tinde a deveni forță.

«Omul *voește* orice lucru, pentru care simte că posedă forță și *trebuie* să voiască, în baza acestor impulsuni interioare. Ochiul *voește* să vadă, urechia să audă, piciorul să umble, mâna să apuce. Dar tot așa *voește* inima să creadă și să iubească. Spiritul *voește* să cugete» <sup>1)</sup>.

1) Pestalozzi. Schwannengesang. XIV.



Realizarea acestei tendințe depinde în mare parte de educație, dupăcum încolțirea seminței și creșterea plantei depind de îngrijirile grădinarului. Omul, împreună cu toate forțele sale *sub formă potențială*, e opera naturii creatoare; dezvoltarea la *actualitate* și perfecționarea lor e o necesitate generală a omenirii și datorită educației.

Natural că, deoarece funcțiunile acestor forțe diferă, și legile lor de dezvoltare sunt diferite. Însă, precum în organismul fizic diferitele organe — inima, plămâni, etc. —, deși au fiecare activitatea lor proprie, se unesc totuși prin direcția unică a organismului, tot așa și forțele sufletești sunt strâns legate, tinzând către același scop. În acest sens, vorbește Pestalozzi de *spiritul comun al organismului*. El face o frumoasă comparație între ființa omenească și un pom:

«Privește la rădăcina pomului. Pomul, până la cele din urmă ramuri, de cari atârna fructul său, este născut din rădăcină. El nu e în ființa sa altceva decât continuarea neîntreruptă a unor elemente, cari existau deja în rădăcină. Măduva, lemnul, coaja sunt în cele mai extreme ramuri ale pomului aceeași măduvă, același lemn și aceeași coaje, cari existau în rădăcină și cari, cu o identitate neschimbată a ființei lor și chiar a formei și fibrelor lor, se continuă într-o perfectă și neîntreruptă legătură, prin trunchiu, până la cele mai extreme ramuri ca aceeași măduvă, același lemn și aceeași coaje. Iată cum toate aceste elemente fundamentale ale pomului, neamestecate, fiecare despărțit în mod esențial de celălalt, se dezvoltă independent, fiecare conform legilor individuale ale ființei sale..., însă în interiorul lor sunt totuși unite la o acțiune comună, prin care produc rezultatul menirii pomului (fructul)». «Ca pe pom văd și pe om crescând. Imper-

ceptibil există în copil, chiar înainte de naștere, germele însușirilor, cari se dezvoltă în el în timpul vieții. Analog pomului se dezvoltă diferitele forțe ale ființei sale..., în timpul întregii vieți, în continuă separație și independență, ca și elementele fundamentale ale pomului. Dar, dupăcum elementele fundamentale ale pomului, conlucrează în... armonie, prin intermediul spiritual nevăzut al organismului său fizic, la realizarea rezultatului... tuturilor forțelor pomului, la realizarea fructului, tot astfel conlucrează și forțele fundamentale separate ale întregii cunoștinți, activități, putinți și voințe a oamenilor... la cultivarea rezultatului tuturilor forțelor armonizate ale naturii omenești, la cultivarea umanității...»<sup>1)</sup>

Din acest citat constatăm, pe de-o parte că forțele, de cari dispune individul sunt îndreptate de către spiritul comun al organismului său în aceeași direcție, deși cu privire la modalitatea activității lor, diferă mult între ele, pe de altă parte, că scopul suprem al educației nu poate fi altul, dată fiind această constituție a sufletului, decât *umanitatea*, adică unitatea armonică a forțelor individuale.

\*  
\* \* \*

Dar în ce constă acel *spirit comun*, baza sufletească a armoniei forțelor individuale?

Spiritul comun e *atmosfera sufletească, mediul psihic*, în care se dezvoltă și se manifestă forțele omenești; el le dă acestora directiva, de el depinde coloritul lor moral. Să presupunem, spre ex., doi indivizi înzestrați cu aceeași forță fizică, cu aceeași inteligență și energie vo-

1) Pestalozzi. Reden an mein Haus. 12 Januar 1818.

luntară; unul însă fiind însuflejit de *credința în Dumnezeu și iubirea aproapelui*, celălalt de sentimente egoiste. Deși forțele lor sunt egale, sigur că rezultatele nu vor fi aceleași, fiindcă tendința comună, baza armoniei forțelor, nu e aceeași în ambele cazuri. Forțele sunt la origine *indiferente* din punct de vedere etic. Spiritul comun este acela, care le dă un colorit moral sau imoral, după direcția ce dă activității lor.

Când Pestalozzi zice că iubirea și credința sunt rădăcina, care face să prospere forțele noastre, el are în vedere *scopul umanității*. Dacă am avea drept scop brutalitatea socială, ar trebui să utilizăm ca rădăcină sentimentele egoiste. Prin urmare, numai fiind nutrite de rădăcina «*credință și iubire*», forțele noastre, adică tulpina, vor produce ca *fruct umanitatea*. «Astfel, adevărata înălțare a naturii umane la umanitate isvorăște din iubire și credință. Fără iubire și credință lipsește capătul firului, dela care pornește, progresează și care termină dezvoltarea umanității. Cu un cuvânt, iubire și credință, sunt « și » ale culturii naturale către umanitate». (Schwanengesang).

Așadar, analizând idealul educativ al lui Pestalozzi, *umanitatea*, îl putem defini: *unitatea armonică a forțelor bazată pe iubire și credință*.

2. **Legile naturii omenestii.** Cum vom găsi *mijloacele* pentru a realiza idealul educativ? Trebuie să ținem seamă de *legile naturii omenestii*. Ele vor fi un fir conducător, vor arăta limitele, în care poate influența educația. Acest raport dintre educație și legile naturale îl consideră Pestalozzi analog raportului, ce ar exista între o clădire și o stâncă puternică ce i-ar servi drept bază. Putem mări și înălța construcția *atât* cât e posibil, fără a peri-

clită legătura dintre aceasta și stâncă. Orice slăbire a acestei legături reprezintă un pericol de prăbușire pentru construcția noastră; stâncă însă rămâne etern neclintită. Deci, câtă vreme vom menține neștirbită legătura dintre edificiul educației și stâncă legilor psihice naturale, opera educativă va fi, pecăt de utilă, pe atât de solidă.

Vedem aci cum Pestalozzi, ca un demn predecesor al lui Herbart, afirmă necesitatea de a bază pedagogia pe psihologie.

*Legile eterne*, care condiționează evoluția omului, sunt opera lui Dumnezeu. *Cultura variabilă și neintenționată* a forțelor se datorește mediului social. *Educația* este rezultatul influenței intenționate, ce o exercită educatorul asupra forțelor și predispozițiilor omului. Cultura mediului *poate fi* armonizată cu legile invariabile ale naturii umane, educația *trebuie* să se conforme lor. De aci urmează posibilitatea și necesitatea unei științe generale a educației.

«Materialul, pe care vrea să-l cultive și să-l formeze educatorul, e însuși omul. Deaceia el (educatorul) trebuie să-l cunoască de aproape și exact pe acesta, ca un grădinar bun, care vrea să cultive cu pricepere cele mai delicate plante, decând răsar până la coacerea fructelor lor... Nu există pe pământ nicio carieră, care să presupue o mai adâncă cunoaștere a naturii omenești și o mai mare capacitate și abilitate de a o trata». (Ein Wort).

Pestalozzi recunoaște că teoria fără practică nu e suficientă, dar consideră teoria ca o stea conducătoare, fără de care educatorul e totdeauna expus să rătăcească drumul. El se plânge că tocmai știința pedagogică a rămas în urma tuturor celorlalte științe. Printre oamenii

de știință, și în special societățile științifice, cari studiază cu atâta zel natura și felul de viață al celei mai neînsemnate insecte, *nimeni*, zice Pestalozzi, nu și-a propus rezolvarea problemei dezvoltării și cultivării însușirilor naturii omenești. Nu numai că nu există o secție specială pentru studiile pedagogice, dar nici nu se observă tendința de-a atrage în cercurile științifice oamenii, cari s'au consacrat cercetărilor pedagogice.

Pestalozzi cere ca chiar *statul* să încurajeze cercetările pedagogice și să ajute la răspândirea culturii pedagogice.

3. **Dezvoltarea fiecărei forțe prin ea însăși.** O primă și esențială consecință a normei, după care, la stabilirea măsurilor educative trebuie să ne conformăm legilor naturale ale ființei noastre, este următorul *principiu general*, deci valabil pentru toate ramurile educației (intelectuală, morală și fizică):

*Fiecare forță trebuie să se dezvolte, sau prin sine însăși, sau cu ajutorul unor forțe străine, însă de aceeași natură.*

Astfel, credința trebuie dezvoltată prin credință, iubirea prin iubire, nu prin raționamente asupra dogmelor religioase și sentimentelor altruiste, iar rațiunea trebuie dezvoltată prin cugetare, nu prin memorarea unor lucruri neînțelese. Orice forță se dezvoltă deci prin *exercitare*: forța fizică prin exercitarea mușchilor, cea intelectuală prin exercitarea judecății, cea morală prin formarea deprinderilor voluntare.

«Credința trebuie dezvoltată tot prin credință și nu prin cunoașterea obiectelor cugetării sau a legilor ei; iubirea prin iubire și nu prin cunoașterea amabilității și a iubirii;

pe asemeni și *arta* trebuie dezvoltată prin *putință* și nu prin vorba inutilă asupra puțin(ii) <sup>1)</sup>.

Iată un adevăr pedagogic necontestabil, dar totuși nu destul aplicat în practica școlară de azi.

Odată stabilit acest principiu general referitor la *toate* forțele, să ne ocupăm de educația fiecărei forțe în parte, căciștim că fiecare se dezvoltă după legi și prin mijloace proprii.

## VII. Educația morală.

1. Formarea *dispoziției sufletești favorabilă moralității*. Mijloacele fundamentale, de care dispune educația morală sunt trei: întâiu producerea unei dispozițiuni sufletești favorabilă moralității, al doilea, exercitarea moralității, formarea bunelor deprinderi; și al treilea stabilirea maximelor morale. Aceste mijloace sunt considerate ca succesive; nu se poate aplica al doilea înaintea primului, nici cel din urmă înaintea de a fi aplicat pe cele două premergătoare. Dece impune Pestalozzi aceste măsuri și pentru ce în această ordine?

Primele începuturi ale vieții morale -- la copil -- nu pot fi susținute de *convingeri* morale *raționale* (ca la omul matur). Se pot produce însă o serie de *sentimente* favorabile vieții morale, datorită, pe deoparte *intuiției morale*, ce-i procură copilului viața familiară, pe de alta, *legăturilor afective instinctive* dintre copil și părinți. «Familia educă prin fapte vii, nu prin cuvinte».

Pe baza acelor sentimente e posibilă *exercitarea moralității*, spre deosebire de formarea deprinderilor pe cale

1) Pestalozzi. Reden an mein Haus 1818.

pur mecanică, disciplinară, adică fără conștiința valorii morale a faptelor executate. Sentimentele acelea — în lipsa normelor raționale — fac posibilă o motivație afectivă a actelor, le dă acestora un colorit moral.

Pestalozzi nu admite deci să se desvolte la început mecanismul actului voluntar, fără să se fie seama de elementul moral.

*Maximele* morale presupun celelalte două elemente, căci: a) fără o intuiție prealabilă a faptelor vii, maximele ar fi lipsite de conținut, b) fără sentiment, nu ar avea putere de motivație, ar rămâne niște precepte inutile, c) fără deprinderi (exerciții) nu ar avea puterea executivă ar fi norme irealizabile.

Să ne ocupăm acum de fiecare din cele trei măsuri educative în parte.

1. Cum se cultivă în sufletul copilului acea dispoziție, favorabilă moralității?

a) Prima condiție pentru aceasta este *perceperea intuitivă a iubirii*, care face să încolțească în sufletul copilului germenul natural al acestui sentiment. Numai cine a fost iubit poate să iubească. Pestalozzi consideră, cu drept cuvânt, raportul între mamă și copil, ca făcând posibilă acea intuiție a iubirii, căci îngrijirile și desmerdările mamei sunt primele și cele mai sincere manifestări de iubire ce poate percepe omul. Tot din acest raport, și în legătură cu iubirea maternă, isvorăsc și *sentimentele de încredere, recunoștință și supunere*. Orice temere și neliniște a copilului le potolește mama, fie prin înlăturarea cazurilor, fie prin alintări; astfel se deșteaptă și începe a se desvolta în sufletul lui *încrederea*. Orice necesitate a copilului este satisfăcută cu ajutorul mamei: ea îi potolește foamea, ea îi potolește setea, ea

îl adoărme. Această intervenție a mamei la toate cerințele copilului produce primele licăriri ale *recunoștinței*. Condiția *supunerii* este răbdarea și pe aceasta din urmă o capătă copilul numai grație faptului că pentru satisfacerea celor mai multe cerințe ale sale e nevoit să aștepte ajutorul mamei, ceea ce cu timpul, îl face să devie răbdător. Din răbdare se desvoltă mai târziu *supunerea* — grație opoziției ce întâmpină voința copilului, din partea legilor obiective.

*Credința* apare după ce sentimentul principal, iubirea și cele secundare: încrederea, recunoștința, supunerea, au prins rădăcină în sufletul omului. Nimeni nu poate iubi pe Dumnezeu înainte de a fi iubit oameni, «căci cine nu iubește pe fratele său, pe care-l vede, cum va putea să iubească pe tatăl din cer, pe care nu-l vede?».

Dacă am cerceta origina acestui raport dintre mamă și copil, de care depinde dispoziția către moralitate, am găsi-o într'o forță instictivă; și atunci ne întrebăm: cum poate Pestalozzi deriva moralitatea, care aparține naturii raționale, dintr'un îhstinct aparținând naturii animale? La această obiecțiune ne-ar răspunde Pestalozzi, că îngrijirile și alintările materne, deși satisfac o necesitate instictivă, sunt în perfectă armonie cu cerințele ființei raționale. Ele sunt întemeiate pe un fond sufletesc și stimulate de instinct și «decu nu sunt o consecință a ăsupririi însușirilor înnalte, nobile, de către poftele cărnii și sânelui, ci numai o conlucrare a cărnii și sânelui, la rezultatul, către care tinde spiritul și inima»<sup>1)</sup>.

b) Acel raport dintre copil și mamă, care provoacă în sufletul celui dinfăiu deșteptarea sentimentelor favorabile moralității, presupune imposibilitatea copilului de

1) Pestalozzi. Schwanengesang. XIV.



a-și satisface singur cerințele ființei sale și, deci, necesitatea ajutorului matern. Raportul, care reprezintă la copil baza sentimentelor morale, depinde de influența ce mama e capabilă să exercite asupra copilului; cu cât această influență crește, cu atât baza devine mai solidă, cu cât influența scade, baza se slăbește. Astfel se ajunge la concluzia că trebuie să se tindă a mări influența mamei asupra copilului, pentru a menține la aceasta sentimentele favorabile moralității. Dacă însă analizăm condițiile, cari fac posibilă atât existența, cât și creșterea influenței materne, vedem că un atare act nu stă în puterea noastră. Într'adevăr, influența mamei nu depinde numai de îngrijirile și iubirea ce aceasta le manifestă pentru copilul său, ci mai ales de lipsa de forțe necesare pentru satisfacerea cerințelor sale, la copil, sau mai bine zis de disarmonia dintre cerință și putință. Câtă vreme forțele copilului se găsesc într'o stare de *potențialitate*, putința copilului depinde de mamă, care înlocuiește forțele lui încă nedesvoltate; cu cât însă forțele copilului se dezvoltă, necesitatea intervenției materne devine mai mică și deci influența mamei începe să scadă; și cu cât cresc mai mult forțele unuia, cu atât scade influența celuilalt. A menține la același nivel sau a mări influența maternă ar însemna a împiedica evoluția individualității copilului, ceea ce nu ar fi posibil, deoarece legi naturale necesare s'ar opune acestei acțiuni, pe lângă faptul că ar fi contrariu scopului umanitar. Iată de ce fundamentul primitiv al sentimentelor favorabile moralității se slăbește, pe măsură ce crește puterea proprie a individului. Mai mult, individul este amenințat nu numai cu pierderea unor însușiri bune, ci și cu apariția unor însușiri rele, căci pe măsură ce forța lui ia o dezvoltare mai mare, el pătrunde mai adânc în

lume, în mediul social, unde sentimentele egoiste predomină pe cele morale. Așadar, paralel cu slăbirea fundamentului moralității, se întărește baza egoismului— dacă nu luăm măsuri pentru evitarea acestui rău. Ce măsuri putem lua ?

Va trebui să înlocuim fundamentul primitiv al sentimentelor morale, printr'un alt fundament mai solid. Punctul de unire între *slăbiciunea* individuală și sentimentele morale eră *mama*, punctul de unire între *forța* individului și moralitate este *crediința în Dumnezeu*.

Dacă se inspiră individului *crediința*, el se va convinge că, dacă ajutorul mamei nu-i mai e necesar, are totuși nevoie de ajutorul ființei supreme, de care depinde soarta tuturilor oamenilor și dacă mama nu-l poate ocroti, prin *crediință* își va dobândi ocrotirea cerească.

Iubirea, încrederea, recunoștința și supunerea către părinți se extind și asupra lui Dumnezeu și cu cât sfera acestor sentimente devine mai mare și obiectul lor mai depărtat, cu atât caracterul lor moral altruist devine mai pronunțat, iar coloritul egoist dispare mai mult. Când acele sentimente erau adesea provocate de necesități zilnice, ele căpătau un caracter egoist foarte pronunțat, pe lângă cel altruist inerent lor, căci nu putem considera în niciun caz sentimentele de iubire și recunoștință ca *pur* egoiste; — cu cât însă ajutorul strein devine mai puțin necesar, deci interesul personal mai puțin pronunțat și cu cât obiectul acelor sentimente e mai depărtat de simțurile omului, cu atât cele dintâiu tind mai mult la purificarea elementului altruist prin slăbirea celui egoist. Pe măsură ce iubirea desinteresată, sau mai puțin interesată, provocată de *crediința în Dumnezeu*, devine mai pronunțată, ea pătrunde mai adânc ființa umană:

omul devine moral, este deci capabil să fie însuflețit de sentimente altruiste față de toți semenii; el servește astfel umanității.

Dacă din contră, se neglijează educația religioasă, atunci forța individuală, care nu poate stagna, ci *trebuie* să se desvolte într'o direcție, va fi atrasă de răul social, care conduce pe individ la egoism și mijlocește astfel legătura între forțele lui (cari după cum am văzut mai sus, sunt *indiferente* din punct de vedere moral) și elementul sensual-egoist al ființei sale. Așadar, forța individuală poate evoluă spre două puncte contradictorii: unul e *moralitatea*, celălalt *egoismul*. Puntea de trecere la primul punct i-o dă educația religioasă, la cel d'al doilea mediul social stricat. Dacă nu ne vom grăbi să-i construim din vreme puntea către moralitate, îndemnându-l să o treacă, mediul social va construi puntea sa la prima ocazie binevenită, iar individul, neputându-și stăpâni forța, care tinde la desvoltare, va trece pe această punte, mergând cu pași repezi spre egoism.

Odată trecută însă puntea moralității, mediul social departe de a-l seduce, îi va întări caracterul.

\* \* \*

Credința religioasă va fi cultivată tot pe calea *intuiției*. Pestalozzi atrage atenția asupra exemplelor ce trebuie să dea părinții: copilul e bine să vadă pe părinți rugându-se; să audă vorbindu-se de Isus Christos, de viața sa exemplară și de moartea sa sublimă. Ziua Domnului să-i pară din prima copilărie o zi solemnă, consacrată lui Dumnezeu. Cântecelile religioase, sunetul clopotelor dela biserică să facă asupra lui o impresie profundă și să-i deștepte în mod sensibil respectul pentru Dumnezeu.

«Dupăce l-a învățat la sânul ei să gângăvească numele lui Dumnezeu, (mama) îi arată dragostea universală în soarele ce răsare, în râulețul ce murmură, în fibrele arborelui, în frumusețea florilor, în picăturile de rouă. Ii arată atotputința dumnezeiască în el însuși, în razele ochilor lui, în mlădierea articulațiilor sale și în sunetul glasului lui. Ea (mama) îi arată pretutindenea pe Dumnezeu și oriunde îl vede copilul, inima lui se înalță și văzând pe Dumnezeu în lume, el iubește lumea. Bucuria ce-i cauzează lumea lui Dumnezeu se amestecă în copil cu bucuria ce-i dă Dumnezeu. El îmbrățișează pe Dumnezeu și lumea și pe mama sa într'un singur și acelaș sentiment». <sup>1)</sup>

\* \* \*

c) Cu privire la raportul dintre morală și religie, Pestalozzi, ca și Kant, consideră religia ca fiind în strânsă legătură cu morala. Rădăcina religiei este morala. Elementul *etic* caracterizează religia adevărată; cultul exterior, care se referă la simțuri, e opus acesteia, el nu poate fi admis decât cel mult ca o treaptă a evoluției religioase, după cum starea naturală și cea socială sunt trepte ale evoluției morale. După cum însă, aceste două stări continuă a fi reprezentate și în starea morală, căreia îi sunt subordonate, tot astfel cultul se menține și în religia adevărată, fiind însă cu totul subordonat acesteia și referindu-se numai la formă, fără a atinge cât de puțin fondul religios. Această intervenție a cultului e necesară pentru a da simțurilor o direcție paralelă direcției ce ia natura divină a omului și a le împiedică astfel de a se opune tendințelor acesteia. Am putea defini teoria religioasă a lui Pestalozzi *religie etică*, sau *religie umani-*

1) *Pestalozzi*: Cum își instruieste Ghertruda copiii.

tară, întrucât și aci, ca în toate teoriile lui, steaua conducătoare e *umanitatea*. Și, cum umanitatea în toate manifestările ei presupune moralitatea, tot astfel și sub forma umanității religioase presupune existența moralității. «Credința în Dumnezeu ia naștere din iubirea binelui»<sup>1)</sup>.

«Perceperea moralității duce la presimțirea mâinii eterne, care planează deasupra noastră, la credința într'un susținător al ordinii morale universale»<sup>2)</sup>. «Sentimentele morale sunt baza sentimentelor religioase»<sup>3)</sup>. Cu privire însă la *ființa religiunii*, Pestalozzi se separă de Kant, deoarece se separă de acesta și cu privire la *ființa moralității*. Pestalozzi bazează morala și religia, nu pe o lege construită din principii raționale, ci pe sentiment. «Simplitatea și inocența, sentimentul pur uman de recunoștință și iubire este izvorul credinței»<sup>4)</sup>.

«Dumnezeul creierului meu e o himeră; nu cunosc niciun Dumnezeu decât Dumnezeu inimii mele»<sup>5)</sup>. De aci rezultă că educația religioasă, ca și cea morală, nu poate fi făcută pe cale intelectuală; «Cercetarea științifică nu e drumul către adevărata credință în Dumnezeu»<sup>6)</sup>. Uimirea înțeleptului față de adâncimile creațiunii... nu e cultivarea omenirii către această credință... Dumnezeu tatăl, existența lui Dumnezeu în coliba omului, Dumnezeu în adâncul ființei mele, — Dumnezeu dătătorul bunurilor și mulțumirilor vieții mele, aceasta este cultura omenirii către credință»<sup>7)</sup>.

1) Pestalozzi. Werke, IX, 287.

2) Pestalozzi. Werke, IX, 288.

3) Pestalozzi, Werke, IX, 146.

4) Pestalozzi, Abendsstunde eines Einsiedlers., Satz 86.

5) Pestalozzi. Werke., IX, 157.

6) Pestalozzi. Werke. III, 321.

7) Pestalozzi. Abendsstunde eines Einsiedlers, Satz 81--82.

Această fundare a moralei și a religiei pe sentiment, la Pestalozzi, nu trebuie confundată cu sentimentalismul *pietiștilor*. Pestalozzi dă numai o bază intuitivă adevărului religios, în contradicție cu raționaliștii, cari îi dau o bază rațională. El consideră credința ca un act sentimental, ca o *convingere intuitivă*. Acest caracter intuitiv al credinței religioase explică faptul că ea poate servi ca putere salvatoare a moralității, în momentele critice ale decăderii influenței materne; căci un sistem religios rațional nu ar fi nici accesibil individului la acea epocă a evoluției sale, nici propriu pentru a combate în mod energetic atracțiile seducătoare ale mediului social.

Cum se face însă că religia, care *presupune* moralitatea, poate fi un element ajutător al evoluției morale?

Această contradicție e numai *aparentă*, căci în momentul, când intervine credința religioasă, bazele primitive ale moralității — iubirea și recunoștința copilului față de mamă — există, iar credința stabilită pe aceste baze e și ea primitivă. Dar această completare a moralității primitive stimulează creșterea și perfecțiunea ei, de unde rezultă lărgirea bazei morale a religiunii. Așadar, nu se clădește întâiu întreaga bază morală și apoi edificiul religios, ci la fiecare porțiune de bază se adaugă porțiunea de edificiu, pe care aceea o poate suportă; deci, cu cât baza se lărgeste, cu atât edificiul se înalță. Dealtfel, dacă am voi să clădim întâiu baza completă și apoi să ridicăm edificiul, am ajunge la concluzia că educația religioasă trebuie făcută la bătrânețe, dat fiind că gradul cel mai înalt posibil de moralitate nu-l poate atinge individul decât la maturitate.

2. **Exercitarea moralității.** Odată realizată dispoziția sufletească favorabilă moralității, urmează *exercitarea* (în

marginile posibilității) moralității. Adică, odată ce individul posedă până la un oarecare grad sentimentele de iubire, recunoștință, etc., trebuie să-l deprindem cu manifestarea sinceră a acestora, în raporturile sale cu familia și mediul social înconjurător. Un exemplu de provocare la fapte bune ne povestește Pestalozzi din propria lui experiență. Cu ocazia unei nenorociri (arderea Aldorf-ului) când o mulțime de copii rămăsese pe drumuri, Pestalozzi expune școlarii săi situația și apelează la mărimumia lor, pentru a-i decide să-și împartă bunurile cu copiii oropsiți de soartă. El îi face însă atenți că institutul lor nu are fonduri suficiente și nu se știe dacă, primind vreo 20 din acei copii, li se vor sporî fondurile. «Din cauza acestor copii, ați putea fi puși în poziția de a trebui să lucrați mai mult, să căpătați mai puțină mâncare și chiar să vă împărțiți hainele cu ei». Lé spune apoi să nu-i primească între dânșii, decât în cazul când sunt dispuși să rabde cu mulțumire și în mod sincer, toate aceste neajunsuri cauzate de mizeria lor. După ce Pestalozzi îi pune să repete cele spuse de el, pentru a se convinge că au pătruns bine chestiunea, primî următorul răspuns: «Da, da, chiar dacă va trebui să mâncăm mai rău și să lucrăm mai mult și să împărțim hainele noastre cu ei, totuși ne bucurăm dacă vin».

Din acest caz putem ușor constata că Pestalozzi nu se adresa atât rațiunii, cât sentimentului copiilor și nu tindea atât la stabilirea unei maxime morale, cât la efectuarea unui *act* moral. Căci convingerea lui foarte justă este că maximele și legile morale, pentru a poseda puterea de convingere și influența practică asupra voinței noastre, presupun ca o condiție «sine qua non» sentimentele și acțele morale. Dealtfel, preceptele morale nu

pot fi accesibile copilului sub forma de noțiuni abstracte, ci numai pe cale intuitivă; însă intuiția moralității nu poate rezulta, decât din perceperea și executarea actelor morale. Instrucția morală abstractă nu poate fi accesibilă decât la o opocă înaintată, când sentimentele și obiceiurile au ajuns la o dezvoltare mare și au luat o direcțiune anumită, pe care cu foarte mare greutate o mai putem schimba. Ce influență pot avea noțiunile morale abstracte asupra unui om, care nutrește în suflet sentimente egoiste și e deprins cu fapte imorale? Ilustrarea desăvârșită a teoriei intuiției morale o găsim în «Leonard și Ghertruda».

3. **Extragerea maximelor morale.** — Din prelucrarea materialului intuitiv formăm *noțiunile* morale, prin generalizarea experienței dobândite ajungem la *precepte* morale.

Nu vom încerca să stabilim alte precepte, decât acelea, pentru a căror intuiție, elevul posedă experiența necesară. Numai pornind dela faptele bune și rele ale elevului și ale celor din jurul lui, vom ajunge să-i procurăm norme morale cu putere de convingere.

Dar, pentruca din legătura faptelor să rezulte preceptul moral, ele trebuie să fie sancționate. Ei bine, și sancțiunea o căpătăm tot pe cale intuitivă, adică prin intermediul sentimentelor altruiste. *Numai posedând un material intuitiv suficient și variat, cântărind valoarea lui în balanța sentimentelor altruiste și sistematizându-l după norma obținută prin această cântărire, ajungem să procurăm elevului principii morale cu o reală influență asupra caracterului.* Această formulă cuprinde, cred, toate condițiile, esențiale pe care le pune Pestalozzi educației morale.

4. Aceeace a determinat pe Pestalozzi să utilizeze toate



facultățile psihice în educația morală, nu e numai motivul metodei, ci și faptul că el are drept scop educativ ca *întreaga* ființă omenească să fie pătrunsă de moralitate. El nu e mulțumit cu moralitatea rațională, cum e cea kantiană care, departe de a căuta să și asigure concursul naturii afective, o respinge chiar în cazul când i s'ar oferi fără greutate; dar nici cu o moralitate bazată numai pe sentiment nu se împacă Pestalozzi, deși sentimentul are rolul de căpetenie în sistemul lui. El dorește ca toate facultățile noastre să conlucreze în vederea scopului moralității; idealul lui poate fi considerat ca o simfonie morală, în care ar concerta toate elementele ființei noastre. Pestalozzi consideră sentimentele și obiceiurile morale nu numai ca niște trepte ale evoluției maximelor și legilor morale raționale, cari și-ar pierde deci valoarea odată cu realizarea principiilor raționale, ci și ca elemente constitutive ale moralității, cari se mențin, chiar după ce s'a săvârșit evoluția morală. Raportul dintre elementele moralității e analog cu raportul ce am constatat mai sus între starea naturală, cea socială și cea morală.

### Rezumat schematic:

Educația morală

1. *Producerea unei dispoziții sufletești favorabilă moralității. Sentimente bazate pe intuiție și instinct.*
2. *Exercitarea moralității. Formarea bunelor deprinderi.*
3. *Extragerea maximelor morale din materialul intuitiv.*

## VIII. Educația intelectuală.

1. **Cultura formală.** — Dacă scopul general al educației intelectuale va fi dezvoltarea forței intelectuale și dacă orice forță se dezvoltă prin ea însăși, adică prin exercitare, și inteligența se va forma prin exercițiul inteligenței. Aceasta însă nu e posibil fără un material de cunoștințe, care să mijlocească punerea în funcțiune a inteligenței. Instrucția e deci considerată ca un mijloc, care servește la producerea de energie intelectuală, tot așa cum combustibilul servește la producerea energiei calorice. Acesta e *principiul culturii formale*. «Formula învățământului (metoda) trebuie să provoace activitatea spontană a elevului». «Instrucția nu trebuie să introducă nimic gata în sufletul copiilor, ci numai să *desvolte forțele existente* în ei și datorită cărora vor *asimila* aceeacele vine la cunoștință, considerând elementele astfel dobândite ca pe un capital câștigat *prin propriile lor forțe* și nu ca ceva străin de puterea lor, impus din afară», (Aci e indicată și metoda activă).

«Așa numita instrucție o consider în primul rând ca pe un *exercițiu al forțelor sufletești*».

Pestalozzi e primul pedagog, care a formulat *precis* acest principiu. Indicații cu privire la cultura formală găsim însă și înainte de Pestalozzi la Montaigne Descartes; apoi la *Kant*, care deosebiă forțele sufletești (Verstandeskkräfte) în inferioare (Untere Verstandeskkräfte) — percepția, imaginația, memoria și atenția — și superioare (Obere Verstandeskkräfte) — intelectul, care aplică noțiunile înnăscute sau dobândite, judecată care stabilește, raporturi și rațiunea, care cercetează cauzele ultimé.

Kant cere cultivarea tuturilor acestor forțe.

Deasemeni la neoumaniști găsim indicat principiul culturii formale. Ei urmăreau, nu numai regenerarea spiritului modern prin mijlocul culturii clasice, ci și cultivarea inteligenței, dezvoltarea judecării. Pentru aceasta recomandau în special gramatica limbii vechi, precum și traducerile *din și în* limbile clasice. Unii neoumaniști considerau gramatica drept o introducere în logică.

Conform principiului culturii formale pretinde Pestalozzi ca în orice știință să avem în vedere *întrucât și care* dintre elementele ce o compun servesc la dezvoltarea forței intelectuale, deci indirect, la realizarea scopului educativ și cari servesc ca material pentru studiul acestei științe, sau ca mijloace de aplicare a forțelor. Numai după ce vom fi acordat atenția cuvenită primelor elemente, vom insista asupra acelor din urmă. Inversând această ordine, instrucția distruge armonia forțelor; în loc de a o favoriza, căci cunoștințele grele și munca impuse spiritului, înainte ca forța intelectuală să fi fost suficient dezvoltată pentru asimilarea celor dintâiu și executarea normală a celei din urmă, nu pot produce decât desordine și discordie în loc de ordine și armonie. Iată de ce Pestalozzi subordonează educația intelectuală *specială* — cunoștințele tehnice necesare activității practice a individului — educației intelectuale *generale* (dezvoltarea energiei intelectuale, nu a unor cunoștințe enciclopedice, cari pentru mulți reprezintă cultura generală). Pestalozzi menționează și rolul important al instrucției ca factor indirect al dezvoltării sentimentelor și al energiei practice.

Iată un principiu — dezvoltarea energiei înainte de cunoștințele speciale — care odată apărut în pedagogie, nu mai putea fi înlăturat, deoarece se impune prin ne-

cesitatea logică și practică. Rațiunea ne spune că știința, pentru a putea progresa și a putea fi utilizată, presupune energie intelectuală, morală și fizică, iar experiența ne dovedește că toată cultura, pe care o dă familia și școala, nu reușește să formeze caractere umane, dacă nu dezvoltă energie. Întâiu trebuie să punem *știința* în serviciul educației și apoi *educația* în serviciul științei. Întâiu trebuie să utilizăm cunoștințele elementare și metodice pentru a stimula dezvoltarea forțelor, pentru ca *apoi* să utilizăm energia astfel căpătată pentru a produce și aplica știința.

Educația *specială* — mijloacele de aplicare și utilizare a forțelor — este admisă de Pestalozzi, numai dacă e influențată de tendințe altruiste, umanitare, adică dacă are drept bază iubirea și credința, fondul comun al tuturor tendințelor educative umane. Aceeaș educație specială, am putea zice profesionistă, poate duce la rezultate cu totul contrarii dupăcum servește la satisfacerea cerințelor unui caracter egoist sau la acela ale unui caracter moral. Aceeaș muncă, atât cantitativ cât și calitativ, poate servi *viciul* sau *virtutea*, dupăcum individul, care folosește roadele acelei munci, are în vedere numai necesitățile, chiar vicioase, proprii, sau e un tată, fiu, frate, etc., conștient de datoriile ce are față de ai săi. Se poate de asemeni ca un om să se ocupe de știință din vanitate și interes personal, sau având în vedere scopuri umanitare. S'ar putea obiecta că din moment ce specialitatea presupune energie, iar indivizii dotați cu energie sunt caractere superioare celor lipsiți de ea, munca unui om *vicios* nu poate fi egală cu aceea a unui om *virtuos*, care posedă energie mai multă ca cel dintâiu. Da, însă această diferență de energie se poate referi la *moralitate*; se poate deci ca, amândoi având

aceeaş sau aproape aceeaş forjă fizică şi intelectuală, unuia din ei să-i lipsească forjă morală. Această diferenjă nu va împiedicã — mai ales înt'o carieră practică — egalitatea muncii lor din punct de vedere al scopului *direct*, inerent acelei munci, deşi din punct de vedere moral-social ea reprezintă o adevărată prăpastie între activitatea unuia şi a celuilalt. De aci rezultă că educajia intelectuală şi fizică, chiar când e bună, e departe de a fi suficientă, dacã nu e susjtinută de forjă morală.

2. *Trecerea dela intuijii la nojioni.* — Tot în conformitate cu legile psihice, stabileşte Pestalozzi principiul că *instrucjia trebuie să fie o trecere continuă dela intuijii sensibile la nojioni clare, dela experienjă la abstracjione.*

Enunjând acest principiu, jîn să atrag atenjia asupra unei confuzii ce se face adesea, afirmându-se că Pestalozzi ar fi insistat prea mult asupra intuijiei şi prea puţin asupra abstracjiei, adică asupra funcjionii logice. De fapt, el accentuează *deopotrivă* importanjta ambelor funcjioni. Relativ la *intuijie* zice: «Orice judecată, care să reprezinte pentru individul ce o exprimă, o convingere adevărată, trebuie să se desprindă în mod firesc — neforjat — din cunoaşterea clară a cauzelor, care au produs o (intuijia clară a obiectelor şi raporturilor lor), tot aşă după cum fructul bine copt se desprinde dela sine fără violenjă».

«Orice regulă trebuie să se *impue* dela sine copilului ca adevărată, *prin conştiinjta unei experienjے intuitive extrasă din raporturi reale*». «Indreptarea instrucjiei prea de timpuriu în spre reguli generale, *înaintea experienjےi necesare*, este ca clocitul găinii, fără să aibă ouă»;

Iar relativ la valoarea *nojioni*: «Regulile şi principiile în cunoştinjta omenească sunt ca aurul curat, fajă de care

elementele subordonate și dependente de acele reguli, trebuie considerate ca monedă mărunță. Oamenii cufundați în oceanul miilor de adevăruri mărunte îmi fac impresia unui precupeț bătrân, care s'a îmbogățit adunând pară cu pară și a ajuns în cele din urmă să aibă respect, nu numai pentru strângerea parălelor, dar pentru pară însă-și, așa încât se teme tot atât de pierderea unei parale, ca și de pierderea unui napoleon». Napoleonul ar reprezenta aci noțiunea, iar parălele reprezentările și percepțiile, cari stau la baza noțiunilor.

Rămâne însă stabilit că *punctul de plecare al cunoștinței trebuie să fie intuiția*, căci definirea precisă a noțiunilor—la care trebuie să ne ducă instrucția—nu e posibilă, decât pe baza unor descrieri amănunțite a claselor de obiecte, pe care voim să le definim, deci pe baza unor intuiții clare și complete.

«Astfel — zice Pestalozzi — scopul învățământului fiind și darea de noțiuni precise, *definițiile sunt mijlocul cel din urmă* pentru atingerea acestui scop. Dar, pentru a atinge scopul printr'o metodă psihologică, trebuie negreșit ca definițiile să fie precedate de multe și complete descrieri ale lucrurilor din lumea materială, *trecând treptat dela intuirea fiecărui lucru la numirea lui, dela numire la determinarea proprietăților lui...*»

Astfel întâiul inel al acestui lanț, care se întinde până la noțiuni precise, este negreșit o direcție înțeleaptă în intuire și tot atât de sigur este că cel mai înalt grad de maturitate în instrucție, adică claritatea cunoștințelor, *atârână mai cu seamă de vigoarea deplină a primului germen*<sup>1)</sup>.

1) Pestalozzi. Cum își instruește Ghertruda copiii. Trad. de Borgovanu.

### 3. Intuiția activă. — Ce înțelege Pestalozzi prin intuiție?

Intuiția e impresia imediată, pe care lumea fizică și lumea morală o produc asupra simțului nostru extern și intern. Această definiție prezintă o deosebită importanță, întrucât menționează lumea fizică și pe cea morală, intuiția externă și pe cea internă. Am văzut în capitolul precedent (educația morală) ce mare importanță acordă Pestalozzi intuiției în domeniul educației morale. Natural că în instrucție se va avea în vedere în special *intuiția externă*.

A. Pentru a intui un obiect, trebuie să-i cunoaștem proprietățile. Acestea pot fi grupate în trei categorii: a) proprietăți particulare, individuale, ca spre ex. culoarea unui animal; b) proprietăți, pe care obiectul le are comune cu speța căreia aparțin ca, spre ex., lătratul, pentru speța câinelui; c) proprietăți, pe care un obiect le are comun cu toate lucrurile, ce cad sub simțurile noastre, spre ex., că ocupă un loc în spațiu, că are o formă.

În momentul intuiției, proprietățile obiectului sunt considerate potrivit cu importanța lor pentru edificiul instrucției. Primul loc îl vor ocupa deci însușirile cele mai generale, al doilea cele ce sunt comune speciei și ultimul cele individuale.

Ca însușiri generale, comune tuturor lucrurilor consideră Pestalozzi: *forma, numărul și numele*. Orice obiect existent are o formă, reprezintă un număr și poartă un nume, acesta din urmă servind la fixarea în memorie și la generalizare.

Sunt indicații, cari ne îndreptățesc să presupunem că Pestalozzi ar fi considerat numărul și forma ca elemente înnăscute, apriorice ale cunoștinței (analog spațiului și timpului la Kant) și deaceia le-ar fi pus la baza intuiției.

Astfel în «A. B. C. der Anschauung» zice el că trebuie găsite «*formele spațiale pure*», în care apoi pot fi turnate toate percepțiile. Deasemeni cere ca *formele și numerile* să fie cunoscute de copil ca «*elemente generale ale intuiției*», nu numai ca date concrete.

Natural că pentru a explica existența acestor forme generale ale cunoștinței intuitive nu ar fi nevoie de ipoteza apriorismului, căci ele se pot forma din percepții și reprezentări pe calea abstracțiunii. Pestalozzi însuși ne arată cum, pornind dela obiecte concrete, ne putem ridica la noțiunea abstractă a numerelor. Astfel, spre ex., calculând cu pietricele, bețișoare, etc. extragem ideea de unitate, precum și diversele raporturi dintre mai multe unități (adunare, scădere, etc.). Totuși, rămâne următorul argument puternic în favoarea ipotezei apriorismului: Pestalozzi afirmă că el consideră cele trei noțiuni — forma, numărul și numele — ca elemente fundamentale, *pentru că se bazează pe puteri innăscute ale sufletului*: puterea de a separa după număr, de a deosebi după formă, de a fixa prin cuvânt. Acestor facultăți — care trebuiesc de timpuriu dezvoltate — e subordonat materialul învățământului:

la *număr*: aritmetica;

la *formă*: geometria, desenul, scrisul, lucrul manual;

la *nume* (cuvânt): pronunția, vocabularul, studiul limbilor, cântul.

Vedem că rămân o sumă de obiecte, care nu pot fi subordonate principiilor acestui program; astfel: istoria, geografia, religia, st. naturale.

Ceeace a câștigat pedagogia modernă din teoriile și practica lui Pestalozzi referitoare la formele intuiției, este principiul, că *intuiția trebuie să se facă după anumite*



*norme, pe care profesorul le va indica elevului.* Evident că pedagogia timpului nostru nu se mărginește la cele trei elemente pestalozziene — nume, formă și număr — ci adaugă o sumă de alte calități, printre care și însușiri *individuale* ale lucrurilor, ca spre ex. culoarea, duritatea, etc.

B. Pestalozzi face — cu drept cuvânt — o deosebire esențială între intuiția naturală (liberă) și *arta de a intui*, adică *învățământul intuitiv*: «Dacă privim intuiția ca a-tare, în opoziție cu *arta de a intui*, cea dintâiu nu e decât o simplă expunere a obiectelor înaintea simțurilor unită cu conștiința impresiunilor produse de obiecte. Așa își începe natura instrucția ce ne dă. *Arta* trebuie să facă mai mult: aceea ce natura ne prezintă *disparat*, la o depărtare mare, în raporturi confuze, să adune ea (*arta*) într'un cerc mai restrâns și în raporturi ordonate și să expue cât mai aproape posibil celor cinci simțuri». În altă parte: «Pentru a face pe copil să dobândească cea mai desăvârșită cunoștință despre un pom, sau o altă plantă, mijlocul cel mai bun nu este de a-l duce să privească în pădure și în livadă, unde cresc alături plante de tot felul.

Nici pomii, nici ierburile nu i se prezintă aci astfel, în cât să aibă și *intuiția speciei*, din care fac parte.

Pentru a-l conduce pe copil, pe cel mai scurt drum, spre scopul instrucțiunii, adică la noțiuni clare, trebuie să-i pui dinaintea ochilor mai întâiu asemenea *obiecte*, care să aibă în mod evident caracterele esențiale ale speciei, căreia aparține obiectul». Dacă pierdem din vedere aceasta, atunci facem pe copil să considere, dela prima percepere a obiectului, proprietăți secundare și variabile

drept esențiale și astfel — în cel mai bun caz — întârziem aflarea adevărului, luând un drum mai lung.

Această cerință — de a se pune în evidență caracterele esențiale, în vederea unei apropieri de *specia* căreia aparține obiectul — o găsim înaintea lui Pestalozzi, la *Comenius*; cu deosebirea că acesta din urmă propunea, în acel scop, o colecție de ilustrații adhoc (*Orbis pictus sensualium*), pe câtă vreme Pestalozzi nu admite înlocuirea obiectelor reale prin ilustrații.

Așadar, elementele caracteristice ale învățământului intuitiv sunt: α) că prezintă obiectele în cerc restrâns; β) că le expune în raporturi ordonate γ) că le apropie de simțuri; δ) că alege obiectele — ca natură și prezentare — astfel, încât, având caracterele esențiale ale speciei din care fac parte, să dea elevului *intuiția speciei*, în vederea formării de *noțiuni clare*.

C. Mai puțină atenție a acordat Pestalozzi *legăturii*, care e bine să existe între *intuiție* și *activitatea practică* — așa cum se manifestă în desen, modelaj etc., — căci astfel se fixează în memorie și se precizează bine proprietățile obiectului observat. El recunoaște că e nevoie de exerciții speciale, pentru a efectua în afară intuițiile și diversele produse ale spiritului omenesc. În acest sens proiectase un *A. B. C. der Kunst*; exerciții progresive în vederea formării dexterității organelor, care execută lucrările. Nu a realizat el însuși acest plan. O încercare a făcut colaboratorul său *Niederer* și o realizare pe deplin reușită urmașul său *Fröbel*.

D. O altă condiție a învățământului intuitiv este că *intuiția trebuie să se facă pe calea cât mai multor simțuri*. «Cu cât întrebuițăm mai mult ochiul, urechea, mâna și celelalte organe ale simțurilor noastre, ca să căutăm

natura sau calitățile unui lucru, cu atât mai exactă devine cunoștința ce avem despre acel lucru» <sup>1)</sup>. Asupra acestei norme însă, nu a insistat Pestalozzi prea mult, fapt explicabil, cel puțin în parte, dacă avem în vedere că el urmărește cu deosebire *intuiția speciei*, pecând o mare parte a calităților sensibile ale corpurilor (culoare, duritate, etc.) sunt particulare, individuale.

Toate normele acestea referitoare la intuiție s'au păstrat — cu mici modificări — în didactica timpului nostru.

4. *Legea unității sintetice.* Instrucția, după Pestalozzi, e o *clarificare continuă și progresivă a noțiunilor*. Această clarificare se face prin *sinteză*. Dece clarificarea noțiunilor se face pe cale sintetică? Intuițiile trebuiesc sintetizate, pentruca apoi, pe calea abstracțiunii, să formăm noțiuni. Noțiunile vor fi, la rândul lor, sintetizate pentru a ne ridică la noțiuni mai generale ș. a. m. d. Aceasta e *progresia sintetică*.

Fazele, prin care trece, sunt următoarele: *a)* perceperea activă a elementelor izolate (intuiția cu toate normele și după toate dispozițiile prevăzute în învățământul intuitiv); *b)* trecerea lor — a elementelor izolate — în șiruri de idei, sau dispunerea lor în serii psihologice. Aci avem în vedere sau mai multe intuiții referitoare la aceeaș clasă de obiecte, sau o intuiție nouă asemănătoare cu altele din trecut; *c)* recapitularea sau sinteza lor propriu zisă într'un tot; *d)* intercalarea totului acestuia la capitalul de cunoștințe existent în conștiință.

În «Cum își învață Ghertruda copiii» găsim câteva fragmente caracteristice pentru principiul progresului sintetic al instrucțiunii:  $\alpha$ ) «Lucrurile, care-mi isbesc văzul, auzul și celelalte simțuri, sunt pentru mine niște

1) Cum își învață Ghertruda copiii. Trad. Borgovanu, pag. 96.

mijloace de dobândirea noțiunilor juste, numai cu condiția ca mai întâiu să cadă sub simțurile mele substanța neschimbată a lucrurilor și apoi proprietățile lor schimbătoare». (Intuiția conformă normelor arătate mai sus, la învățământul intuitiv). β) «La fiecare intuiție, adânc înțipărită în minte, încât să nu se mai poată șterge, se înlănțuște foarte lesne și aproape fără știrea noastră<sup>1)</sup> un șir întreg de cunoștințe». γ) «*Adunând la un loc lucruri de aceeaș natură, precum pietre, plante, etc. dezvoltăm, lămurim, întărim și hotărîm în genere, pedepplin, cunoștințele noastre asupra stării reale, interioare a acestor lucruri. Această reunire a mai multor lucruri de acelaș fel folosește minții omenești și din punctul de vedere că-i sapă mai adânc impresiunea ce trebuie să păstreze despre caracterele esențiale ale acestor lucruri și slăbește impresia particulară făcută de calitățile numai ale unora din ele*»<sup>2)</sup>).

Cine cunoaște pedagogia lui *Herbart*, (succesorul lui *Pestalozzi*) își va da seama ușor de asemănarea ce există între aceste patru faze ale unității sintetice la *Pestalozzi* și treptele psihologice (formale ale pedagogului german) cu deosebirea că la acesta din urmă găsim accentuat și procesul de *apercepție*, adică de pregătire a asimilării cunoștințelor noi prin mijlocirea celor vechi, asemănătoare.

Dar nici acest proces nu a fost cu totul ignorat de *Pestalozzi*: «Caută să construiești, în fiecare ramură de învățături, spune el, o scară treptată de cunoștințe, în

1) Asociație Mecanică (Nota aut.).

2) *Pestalozzi*. — Cum își învață Ghertruda copiii, trad. de Gr. Borgevanu.

care, oricare noțiune să fie numai o adăogire ușoară, aproape nesimțită, la noțiunile de mai înainte<sup>1)</sup>).

## Rezumat schematic

### Principiile educației intelectuale:

1. *Cultura formală.*
2. *Trecerea dela intuiții la noțiuni.*
3. *Intuiția activă*

|   |  |
|---|--|
| { | <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Normele de observare: forma, numărul și numele.</li> <li>b. Invățămantul intuitiv, spre deosebire de intuiția naturală.</li> <li>c. Intuiția în legătură cu activitatea practică.</li> <li>d. Intuiția pe calea cât mai multor simțuri.</li> </ol> |
|---|--|
4. *Legea unității sintetice (Metoda progresivă)*

|   |   |
|---|---|
| { | <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Perceperea activă a elementelor izolate.</li> <li>b. Trecerea lor în șiruri de idei, sau în serii psihologice.</li> <li>c. Recapitularea, sau sinteza lor într'un tot.</li> <li>d. Intercalarea totului la capitalul de cunoștințe existent.</li> </ol> |
|---|---|

## IX. Factorii educației.

1. **Familia.** — Baza culturii poporului este educația în familie. În afară de faptul că primele influențe educative, acelea, cari sunt în mare parte decisive pentru evoluția fizică și psihică a individului, vin dela părinți, motivele, cari l-au determinat pe Pestalozzi să dea o foarte mare importanță educației familiare, sunt următoarele: În primul rând faptul că fondul sufletesc necesar pentru evoluția morală și umană a individului, adică iubirea și credința, nu rezultă din principii raționale, ci din intuiția directă și exercitarea lor. «Credința și iubirea, zice Pesta-

1) Pestalozzi: Cum își învață Ghertruda copiii.

lozzi în Leonard și Ghertrudă, nu se cultivă prin vorbe spuse despre aceste înalte și sfinte fundamente ale vieții noastre interne, ci *prin faptul viețuirii în iubire și în credință*».

Însă, dat fiind că, pe de-o parte credința și iubirea trebuesc deșteptate în sufletul nostru încă din copilărie, pe de altă parte, legătura naturală dintre părinți și copii este — după cum am văzut — elementul cel mai favorabil pentru producerea și menținerea acestui fond sufletesc, vom înțelege ce rol important joacă familia în evoluția morală a individului. «În familie se întrunesc mijloacele esențiale ale oricărei adevărate culturi omenești».

Al doilea motiv este faptul că educația familiară favorizează *echilibrul forțelor*, deoarece obiectul activității în familie este de așa fel încât mai totdeauna pune în mișcare, în acelaș timp, mintea, inima și mâna. Copilul, când ia parte la afacerile căsniciei sau execută dorința și voința părinților și fraților, e însuflețit de tendința de a-i mulțumi și prinurmăre la forța intelectuală și fizică se asociază sentimentul.

Educația familiară nu este numai o introducere la opera educativă, care ar putea să lipsească, fără ca organismul educativ să fie atacat, ci ea reprezintă un element constitutiv de cea mai mare înporjanță. Dacă în om există toate forțele morale, intelectuale și de dexteritate, ca *forțe fundamentale*... datorite de Dumnezeu, a căror dezvoltare o solicită educația poporului și cultura națională, în buna stare a familiei — adică în relațiile pure și omenești dintre tată, mamă și copii — găsim *mijloacele fundamentale* pentru dezvoltarea suficientă și armonică a acestor forțe»<sup>1)</sup>.

\* \* \*

1) Pestalozzi, Reden an mein Haus, 1818, § 40.

Dacă educația în familie e atât de necesară, cum se explică nesocotirea ei de către părinți? Explicația o găsește Pestalozzi, cu drept cuvânt, în faptul că părinții au pierdut conștiința capacității și datorii ce au de a educa pe copiii lor, de unde rezultă și desinteresarea celor dintâiu pentru știința pedagogică. Și dacă am întrebă, mai departe, cine e vinovat de această pierdere, răspunsul ar fi: în primul rând Pedagogia, care, pe de o parte nu găsisse soluția adevărată a multor probleme de educație importante, pe de altă parte, prezintă mijloacele educative sub o formă prea complicată pentru a fi pricepute și aplicate de părinți.

Primul rău tinde a-l remedia, și îl remediază chiar în parte, sistemul de educație elementară al lui Pestalozzi, care, atât cu privire la mijloacele cât și cu privire la scopul educației, se bazează pe legile naturii omenești: «...adevăratele mijloace ale culturii elementare nu sunt diverse date ale științei sau artei, asemenea apei, pe care o aducem în doniță și o asvârlim pe terenul arid. Această apă aruncată se pierde repede. Terenul se usucă din nou și rămâne uscat până când un om bun aruncă iarăși o doniță de apă și îl udă. Nu, mijloacele adevăratei culturi elementare se aseamănă cu izvoarele, cari, odată deschise, nu mai lasă niciodată să se usuce terenul binecuvântat <sup>1)</sup>».

Al doilea rău — forma prea complicată, sub care sunt prezentate normele educative — poate fi înlăturat, după Pestalozzi, prin următorul mijloc: reprezentanții științei și practicei pedagogice trebuie să alcătuiască o «*carte generală a poporului*». (Allgemeine Volksbuch), având

1) Pestalozzi. Reden an mein Haus, 1818 & 37.

menirea de a face pe părinții din toate clasele sociale să simtă și să priceapă că au puțința și datoria de a educa pe copii. Să li se indice părinților în mod *simpliciter* și *clar* toate circumstanțele, pe cari le pot utiliza pentru a influența pe copil, toate mijloacele ce le stau în mână pentru a-i exercita simțurile, a-i înnobi sentimentele, a-l face să cunoască, după metoda intuitivă, obiectele naturii, a-i dezvoltă forța de cugetare, a-l obișnuși cu diverse dexterități necesare vieții practice, a-l dezvoltă fizicește.

Idealul unei atari lucrări ar fi de a face posibil «să fie dezvoltate la copii — și în familiile săracilor — voința, cunoașterea și puțința binelui neamului nostru, prin mijloace practice și după o metodă conformă ființei naturii omenești»<sup>1)</sup>. În acest scop, însă, mijloacele educative trebuie să fie simplificate atât, cât e necesar pentru a le putea face aplicabile în familia omului din popor și «a le introduce astfel în-sanctuarul credinței și iubirii». Natural că, din cauza simplității și clarității, nu trebuie să pierdem din vedere niciun moment legile naturii omenești, cărora mijloacele și scopul educației sunt supuse.

Prinurmăre între «cartea generală a poporului» și știința pedagogică există cea mai strânsă legătură. Aceia, cari ar fi chemați să alcătuiască această operă, ar trebui, pe deoparte să fie niște adânci cunoscători ai științei pedagogice, pe de altă parte să fi pătruns starea intelectuală, culturală și morală a poporului, pentru a putea găsi forma cea mai bună, sub care cunoștințele pedagogice i-ar fi accesibile.

Exemplul l-a dat Pestalozzi însuși în scrierea sa de

1) Pestalozzi. Rede am 12-en Januar 1818 & 24,



educație populară «Leonard și Ghertruda». Indemnul său a avut efect. Către sfârșitul secolului XIX și începutul secolului XX s'a produs o sumă de tratate pedagogice populare, pentru uzul părinților.

2. Școala. — Școala *continuă* educația familială și e natural să fie astfel, deoarece evoluția forțelor individuale începe atunci când copilul nu poate fi încă separat de părinții săi, pentru a fi dat școlii. Intrucât deci educația familială e bună, adică se conformă legilor naturale ale ființei omenesti, ea trebuie să servească de bază educației școlare. «Punctele esențiale de începere pentru tot ce au (elevii) de învățat și pentru tot ce au de dezvoltat în școală, sunt deja animate în ei... Invățătorul nu are — din multe puncte de vedere — decât să clădească mai departe cu îngrijire acele elemente, cărora li s'au stabilit în viața familială adevăratele fundamente și pentru cari (elemente) deci, copiii nu trebuie făcuți deabiă acum în viața școlară susceptibili, ci trebuie să fie numai întăriți și cultivați în susceptibilitatea lor. Invățătorul se simte în acest caz continuatorul și cooperatorul părintesc la educația unor copii, cari sunt în armonie cu toate mijloacele lui educative naturale și cari se supun de bunăvoie acestora, cu spiritul, inima și mâna, cu plăcere și iubire»<sup>1)</sup>.

Două motive îl îndreptățesc pe Pestalozzi să considere școala ca fiind continuatoarea educației familiare: întâiu faptul că el stabilește ca o condiție esențială a educației familiare o oarecare cultură pedagogică a părinților, cultură dobândită de aceștia prin mijlocul «cărții poporului» și, al doilea, faptul că idealul școlii nu este îngrămădirea unui capital cât mai vast de cunoștințe, ci exercitarea și dezvoltarea forțelor individuale.

1) Pestalozzi. Schwanengesang, & 186.

Dacă pe deoparte se dă părinților (dacă nu celor actuali, celor viitori) posibilitatea de a educa pe copii conform principiilor pedagogice — prin simplificarea acestora — pe de altă parte școala elementară, succesoarea imediată a educației familiare, nu are drept scop principal știința, nu introduce deci un element străin educației de familie, natural că aceasta poate fi considerată ca bază a întregii educații școlare. Atât familia cât și școala elementară au drept scop principal dezvoltarea forțelor individuale.

Ele se condiționează reciproc, deoarece educația școlară e continuarea celei familiare, iar educația familiară presupune cultura căpătată de părinți în școală. Inceputul acestei acțiuni reciproce îl va face desigur școala, care formează pe viitorii părinți, secondată de «cartea poporului», care tinde la ameliorarea pedagogică a celor actuali.

Pestalozzi se plânge, cu drept cuvânt, contra școalelor timpului său, cari, în loc să stimuleze cultura poporului, o zădărnicesc, întrucât fac din aceeace trebuie să servească de *mijloc educativ, scop al educației*, considerând știința ca scop în sine, independent de forța de cugetare, simțire și voință a individului. Pericolul unor atare școale, care nici azi nu au dispărut cu totul, stă în faptul că ele, dând generației viitoare numai o *aparență de cultură și caracter*, conflictul victimelor lor cu realitatea este pecăt de dureros, pe atât de inevitabil, mai ales pentru clasa de jos a poporului, care are nevoie de *forțe reale* pentru a corespunde necesităților sale. Incontestabil însă că pentru cei din clasa privilegiată materialmente, cari deci își au asigurate mijloace de existență mai mult decât suficiente, o atare cultură aparentă, superficială, va putea

servi până la o limită, de paravan al incapacității interne; cei lipsiți însă, nu-și pot câștiga mijloace de existență suficiente și cinstitute, decât în schimbul unor reale forțe fizice, intelectuale și morale. A impune unui copil regimul unei astfel de educații superficiale și a ne miră apoi că nu e capabil să se susțină în societate, e tot așa de absurd ca și cum, după ce am purtat un copil până la vârsta de 13—14 ani numai în trăsură — l'am împiedică deci de a face uz de picioarele sale — ne-am miră că la această vârstă nu știe și nu poate încă să umble.

\* \* \*

Cauzele relei stări a școalei trebuie să le căutăm, zice Pestalozzi, nu atât în ignoranța pedagogică, cât mai ales în egoismul clasei de sus. Adevăratul scop și adevărata metodă a culturii elementare le-ar fi putut găsi clasa de sus, dacă ar fi *voit*, sau chiar de nu le-ar fi găsit, s'ar fi apropiat de ele și ar fi realizat deci o ameliorare în educația poporului. Dar cei puternici n'au voit să dea o educație reală poporului, din motive egoiste. Poporul în fața acestora nu e decât un *mijloc* pentru scop, nu un *scop* în sine; valoarea lui e calculată după gradul și modul, în care ajută la satisfacerea cerințelor lor. Educația ce dau ei omului din popor n'are drept ideal dezvoltarea propriilor lui calități, ci capacitatea lui de a servi cât mai bine și mai supus interesele lor. Nu trebuie să cultivăm pe țăran, — spuneau reprezentanții clasei de sus — pentru că bine educat, va ajunge să-și cunoască, nu numai datoriile, ci și drepturile, iar nivelul lui moral fiind mai ridicat, nu va mai suportă starea de sclavie și de înjosire. Prin urmare slăbiciunea simțului umanitar la clasa de sus e cauza principală a relei stări culturale a poporului.

Poporul e răpit de singura lui avere: forțele naturale. Dar aceste forțe, precum și menirea lor, sunt de natură divină și nu are nimeni dreptul a le ataca. «Nu-mi pot închipui nicio crimă față de Dumnezeu, de oameni și de patrie, care ar putea fi echivalentă cu aceea de a înnabuși dela început și în mod intenționat și viclean forțele naturii omenești în om, mai ales în omul sărac. (Leonard și Ghertruda).

Pentru înlăturarea relei stări culturale a poporului propune Pestalozzi următoarele categorii de școli:

1. *O casă a copiilor*, (Kinderhaus)<sup>1)</sup>, în care ar fi educați copiii, cari n'au împlinit încă vârsta necesară pentru a intra în școala elementară și ale căror mame ar fi împiedicate, din cauza ocupației lor în afară din casă, să îngrijească suficient de ei. Tot aci ar fi admise fetele mai mari din școală, cari ar fi instruite în principiile de educare a copiilor mici. Vedem dar că rolul acestei case a copiilor ar fi, pe deoparte de a efectua educația familiară acolo unde lipsește, pe de altă parte de a contribui la *răspândirea* educației familiare bazată pe principii pedagogice, prin cultivarea pedagogică a viitoarelor mame.

2. *Școala elementară primară.*

3. *Școli de perfecționare sau școli de adulți*, pentru acea parte a tinerimii masculine, care ar dori să și completeze cultura căpătată în școlile elementare primare.

4. *Seminariile* (școli normale), de cari depinde progresul, atât al celorlalte școli, cât și al științei educației însăși. Seminariile sunt școli pedagogice, în care

1) Această idee a lui Pestalozzi a dat impulsul pentru realizarea grădiniilor de copil, datorite lui Fröbel.

elevilor li se dă atât cunoașterea teoretică a legilor naturii omenești și a mijloacelor educative conforme acelor legi, cât și capacitatea aplicării practice a principiilor pedagogice. În aceasta ar consista serviciul adus de seminar școlii, prin formarea corpului didactic. «Educătorul și educatoarele, cari aplică aceste mijloace (educative), le răspândesc și le propagă în popor, nu ne cad în mâna din nori; ei trebuie să fie căutați, formați și educați» (Ein Wort).

Serviciul, pe care seminarul îl aduce *științei* pedagogice constă în perfecționarea măsurilor educative și în tendința de a le crea, acolo unde lipsesc. Menirea corpului didactic este, nu numai de a aplica măsurile actuale ale pedagogiei, ci și de a le ameliora sau a căuta noi mijloace, unde e nevoie; rolul lui e, deci, nu numai practic, pedagogic, ci și științific.

Tendința de a lega în pedagogie activitatea științifică de cea practică, și invers, e de mare folos, întrucât evită o mulțime de erori provenite din unilateralitatea pedagogilor. Dacă toți membrii corpului didactic ar posedă o cultură teoretică pedagogică serioasă și toți oamenii de știință în pedagogie ar căuta să dobândească oarecare experiență a practicei pedagogice, atunci conflictele destul de dese și de multe ori foarte grave dintre teorie și practică, ar deveni mai rare și de un caracter mai puțin serios; atunci teoria s'ar sprijini, în mare parte, pe fapte evidente, iar practica ar fi condusă de principii teoretice.

\* \* \*

Privitor la *clasa socială, din care e bine să se recruteze corpul didactic*, Pestalozzi dă întâietate clasei de

mijloc, pe care o consideră ca elementul constituant principal al statelor.

*Clasa de jos*, din cauza mizeriei materiale și morale, din cauza asupririi și umilințelor, ce suportă dela clasa de sus, a pierdut în mare parte simțul demnității și tendințele înalte ale naturii omenești. Invidia, minciuna, lașitatea și alte atari defecte le-a dobândit omul sărac, din cauza mizeriei prezente și a lipsei de speranțe în viitor. Iată de ce clasa cu totul săracă și subjugată nu ne poate da elementele necesare pentru a propaga cultura adevărată și moralitatea în popor.

*Clasa de sus* e mai puțin pregătită pentru a ne da forțele didactice necesare educației poporului. Pe deo parte, lipsa de respect și tendințele egoiste față de popor, pe care — după cum am văzut — îl consideră ca mijloc pentru scop, pe de altă parte, lipsa spiritului de abnegație și a puterii de muncă, datorită belșugului material și egoismului, sunt elemente de caracter ale clasei de sus, cari nu pot decât să se opună idealului de cultură elementară serioasă a poporului.

*Clasa de mijloc* e un teren puțin prielnic acelor sentimente josnice, cari caracterizează pe cei lipsiți, deoarece ea și-a putut câștiga în mare parte — prin comerț, industrie, etc. — o existență materială și morală satisfăcătoare. Și apoi clasa de mijloc posedă acele calități necesare apostolilor învățământului, cari lipsesc clasei de sus, adică abnegația și puterea de muncă, datorită faptului că oamenii din clasa mijlocie nu-și pot câștiga situația decât numai prin muncă multă și pretențiuni modeste. Deasemenea, ei nu arată dispreț și egoism față de popor. În fine, un alt avantaj de mare importanță al acestei pătri sociale stă în faptul că aci forțele indivi-

duale sunt mai mult și mai armonic exercitate, decât în celelalte două clase sociale:

Pestalozzi, când dă această întâietate clasei de mijloc, pierde din vedere două fapte de mare importanță: 1) că activitatea prea practică, lipsită de idealuri înalte, a celor mai mulți membri ai clasei de mijloc, face din aceștia niște naturi prozaice și utilitariste puțin dotate deci cu entuziasmul și idealul, care trebuie să caracterizeze pe apostolii educației populare; 2) că clasa de mijloc, nefiind destul în contact cu pătura săracă, nu cunoaște suficient nevoile acesteia și, mai ales, nu are *intuiția* mizeriei poporului, cum o are țăranul, care a suferit lipsa și jugul. Deasemenea, învățătorul ieșit din clasa de mijloc nu cunoaște firea și obiceiurile țăranului; și fără această cunoștință influența educativă nu poate fi decât, cel mult insuficientă. Prin urmare, tot mai favorabilă educației populare ar fi recrutarea învățătorilor dintre săteni, având însă în vedere gradul de forță intelectuală și morală a celui ales și dându-i acestuia o cultură serioasă, pentru a evita astfel pecăt posibil inconveniente indicate foarte just de Pestalozzi. Această concluzie e întărită și de experiența făcută până în prezent cu recrutarea învățătorilor din clasa țărănească.

## Rezumat schematic

### Factorii educației:

1. *Familia. Cartea generală a poporului (pentru îndrumarea educației în familie).*

- |           |   |                                   |  |
|-----------|---|-----------------------------------|--|
| 2. Școala | a. Casa copiilor ( <i>Kinderhaus</i> ).<br>b. Școala elementară primară.<br>c. Școala de perfecționare sau de adulți. | d. Seminarile<br>(Școale normale) | { <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pregătirea teoretică a corpului didactic.</li> <li>2. Pregătirea practică a corpului didactic.</li> <li>3. Promovarea științei pedagogice</li> </ol> |
|           |   |                                   |  |

## X. Incheere

Incheem studiul asupra lui Pestalozzi scoțând în evidență acele elemente ale pedagogiei pestalozziene, care au fost definitiv încetățenite în pedagogia modernă:

1. *Rolul social al educației.* Pestalozzi stabilește o legătură intimă între starea socială — materială și morală — și educație: a) O societate lipsită de cultura intelectuală și morală e tot atât de departe de idealul umanității, ca și un individ lipsit de acea cultură. Idealul suprem al educației individuale — dezvoltarea armonică a tuturor forțelor — este în acelaș timp și idealul educației sociale. Dupăcum individul, pentru a corespunde acestui ideal, trebuie să fie dezvoltat, nu numai fiziceste ci și intelectualmente și moralmente, tot astfel și societății, pe lângă o bună stare materială, îi sunt absolut necesare moralitatea și cultura intelectuală. Și dupăcum la un individ de o slabă forță morală și intelectuală, forța fizică e nu numai inutilă, dar chiar dăunătoare scopului umanitar, deoarece, nefiind luminată de inteligență și supusă voinței morale, devine unelta naturii animale și face din individ sclavul instințului; tot astfel și pentru societatea lipsită de cultura sufletească, bunurile materiale, departe de a fi salutare, pot fi dăunătoare; ele, nefiind scop în sine, ci numai mijloace pentru realizarea unui scop impus din afară, valoarea și menirea lor depind de natura acestui scop, care, în cazul când cultura morală și intelectuală a societății lipsește, sau e prea redusă, nu poate fi altul decât satisfacerea cerințelor egoiste.

b) *Imbunătățirea stării materiale trebuie să se efec-*



*tueze paralel cu ridicarea nivelului cultural: numai astfel poporul va fi capabil, pe de-o parte să aprecieze și să utilizeze bunul acordat, pe de altă parte și mai ales, să lupte pentru procurarea și utilizarea morală a unor noi bunuri. Forța fizică unită cu cea intelectuală dă omului posibilitatea de a-și procura și sporii acele bunuri; forța morală în unire cu cea intelectuală îi indică scopul utilizării lor.*

*c) Ajutorul material nu trebuie considerat ca un mijloc suficient și definitiv de a înlătura mizeria socială, ci numai ca un stimulent al tendinței către îndreptare. Viața e activitate; a trăi înseamnă a fi activ; nu e nici necesar, nici bine ca statul să împiedice lupta pentru existență și ideal, deoarece prin aceasta ar stăvilii manifestarea forțelor individuale. Datoria societății este de a procura membrilor ei armele necesare în acea luptă, deșteptând și întărind în individ însușirile ființei lui, forțele, de cari dispune. Orice moralitate și tendințe ideale dispar din viața socială, dacă se dă omului atâta ajutor din afară încât nu mai are nevoie să-și ajute singur. Ajutorul exterior e bun pentru a înlătura întru câțva piedicile din calea progresului social, nu e însă suficient pentru a provoca progresul. Pentru aceasta e nevoie de forța interioară, care să ne pue în activitate spre a păși înnaînte pe calea netezită.*

*2. Intemeierea pedagogiei pe psihologie.* Pentru a cultiva sufletul copilului, trebuie mai întâiu să-l cunoaștem și această cunoaștere ne-o mijlocește psihologia. Consequența strict științifică a acestui adevăr o găsim în pedagogia herbartiană, completată cu unele cercetări mai noi de psihologie infantilă.

*3. Principiul culturii formale, conform căruia instrucția*

e considerată ca *mijloc* al educației intelectuale, *scopul* fiind exercitarea și dezvoltarea puterilor sufletești. Cunoștințele reprezintă hrana suflească, menită — prin asimilare, deci fiind calitativ și cantitativ conformă cerințelor impuse de legile psihice — să sporească energia psihică a elevului, după cum hrana fizică îi sporește energia musculară, nervoasă, etc. Valoarea școalei va fi deci apreciată, nu după cantitatea cunoștințelor ce înlesnește elevilor, ci după măsura, în care utilizează cunoștințele pentru a produce în ei *energie*. De unde rezultă, că la formarea corpului didactic trebuie să dăm *tot atâta* atenție culturii pedagogice, ca și celei științifice speciale.

4. *Intuiția metodică*, importantă prin deosebirea riguroasă ce face Pestalozzi între intuiția liberă și învățământul intuitiv și prin stabilirea câtorvâ din condițiile esențiale ale unei bune intuiții.

5. *Treptele instrucției progresive*, care ne arată momentele principale, prin care trebuie să treacă — conform legilor psihice naturale — procesul dobândirii cunoștințelor, pornind dela percepții sensibile și ridicându-ne la noțiuni din ce în ce mai generale. Aci avem în germene metoda herbartiană a treptelor psihologice.

6. *Trecerea dela intuiție și sentiment la exercițiu (deprindere) și apoi la principii, în educația morală*. Astăzi e definitiv stabilit în pedagogie, că *primele deprinderi* trebuiesc formate înaintea principiilor, adică în prima copilărie, atunci când principiile morale nu sunt încă accesibile spiritului copilului.

Aceste deprinderi inițiale — spre deosebire de cele de mai târziu bazate pe primele, dar care se formează ulterior convingerii morale și după indicațiile acesteia —

ar urmà să fie realizate în mod mecanic și autocratic prin supunerea necondiționată a copilului la voința educatorului, ceea ce le-ar da un caracter de *amoralitate*.

Pentru a înlătura acest inconvenient și pentru a pregăti de timpuriu terenul vieții morale, apelează Pestalozzi la sentimentele obscure — isvorite, nu din principii clare, ci din instinct și intuiții afective, — menite să înlocuiască cu succes impulsul normelor raționale, absente în viața primei copilării.

## XI. Urmașii direcți ai lui Pestalozzi.

Innaintea de a trece la alt capitol, menționăm pe cei mai de seamă urmași și discipoli ai lui Pestalozzi: *Diesterweg* și *Fröbel*.

Deși activitatea acestora ar merită o tratare mai dezvoltată, dat fiind că în lucrarea de față ne-am propus a urmări sistemele mari ale pedagogiei moderne, vom face numai o expunere scurtă a ideilor acestor pedagogi.

**Diesterweg.** — Diesterweg <sup>1)</sup> a fost puternic influențat de Pestalozzi, dar a suferit și influența lui Schleiermacher, care era profesor la universitatea din Berlin, în timpul când Diesterweg era directorul școlii normale din acelaș oraș.

a) *Educația conform naturii*. Diesterweg cerea ca toate principiile pedagogice să fie bazate pe psihologie, deci să fie seama de natura sufletească a elevului. «Natura — zice el — este hotărâtoare; ea poate tot ce vrea și nu vrea decât ceea ce poate. Omul nu poate fi mare în opoziție cu natura; el poate fi mare numai în armonie cu

1) A trăit între anii 1790—1866.

natura. Prima lege pedagogică, pe care o stabilește el pe baza psihologiei este: «*instruește conform naturii*», adică ținând seama de evoluția psihofizică a individului.

În ceea ce privește evoluția naturii individuale, el nu admite separația artificială în trei faze distincte — susținută de unii pedagogi ai timpului — adică faza intuiției, a memoriei și imaginației și a judecății logice. Diesterweg susține, și nu fără dreptate, că aceste funcțiuni psihice le găsim pe toate la toate vârstele, dar având grade de dezvoltare deosebite. El crede că fazele mai importante ale evoluției sufletești sunt două: faza receptivității și faza spontaneității, observând totuși că nici acestea nu se exclud una pe alta, ci numai predomină una asupra celeilalte.

b) *Metoda Socratică*. — În ce privește spontaneitatea, întâlnim la Diesterweg, datorită în mare parte influenței lui Schleiermacher, o interesantă aplicație pedagogică, pe care o găsim și la Pestalozzi, dar nu atât de bine reliefată. Diesterweg cere aplicarea *metodei socratice* în învățământ sau după terminologia lui a «*dialecticei socratice*».

Dialogul poate lua două forme: *forma examinatoare*, cu scopul de a constata dacă elevul și-a asimilat, și a păstrat cunoștințele din trecut, și *forma socratică, sau euristică*, cu scopul de a provoca activitatea creatoare a spiritului, astfel încât elevul să afle *el* noi adevăruri, fiind numai ajutat de profesor în această activitate logică. La această a doua formă se referă Diesterweg, când recomandă dialogul socratic.

c) *Principiul culturii formale și al intuiției*. Alte principii ale lui Diesterweg, care trădează și mai mult influența exercitată asupra lui de Pestalozzi sunt: princi-

piul culturii formale și acela al trecerii dela intuiție la noțiune.

d) *Organizarea școlară.* În ce privește organizarea școlară menționăm următoarele concepții mai importante:

1. școala populară trebuie să dea o cultură umanitară în limitele impuse de interesele naționale. El are deci în vedere un umanitarism, nu opus naționalismului, ci cosmopolitismului. În sensul acesta trebuie să deosebim interpretarea dată de el umanitarismului, de cea cosmopolită a filantropiniștilor. Ceea ce urmărește de fapt Diesterweg este de a scoate în evidență faptul că scopul școlii primare este de a forma pe om ca om, iar nu de a-l pregăti pentru vreo îndeletnicire a vieții practice; prin urmare, școala primară e pusă în serviciul culturii generale și nu are deloc caracter practic utilitarist.

2. Școala populară trebuie să fie instituție de stat, comună tuturor claselor sociale și tuturor confesiunilor. Aci, pe lângă asemănarea cu Pestalozzi și Comenius, în interpretarea școlii primare, ca școală a întregului popor, fără deosebire de clase sociale, tinzând deci spre armonizarea acestora, găsim și o importanță deosebire, întrucât Pestalozzi, deși acordă religiei ca și Diesterweg o bază etică, totuși, nu trece cu vederea importanța confesiunii și a culturii. Diesterweg tinde spre o religie creștină interconfesională.

3. Ocupându-se de școala menită să pregătească pe viitorii învățători, adică de școala normală, Diesterweg exprimă un deziderat, care ne interesează și pe noi azi în cel mai înalt grad. El cere ca în școala, care formează pe apostolii culturii populare, fiecare profesor, nu numai cel de pedagogie, să fie un bun pedagog, în sensul că

prin metoda, pe care o aplică în lecțiunile lui să dea elevilor intuiția vie a unei bune metode. Câtă vreme conducătorii învățământului nostru normal nu vor ține seamă de această condiție esențială a formării corpului didactic primar, școala normală nu va putea da roadele așteptate.

Fröbel. — Fröbel<sup>1)</sup> a fost influențat în concepția sa pedagogică, pe deoparte de Pestalozzi, pe de alta de filosoful Fichte, ale cărui conferințe le ascultase la Berlin.

a) *Activitatea, bază a evoluției psihofizice. Jocul.* Fröbel consideră activitatea ca bază a evoluției psihofizice a omului. Dumnezeu însuși e o *ființă activă*: printr'o hotărîre liberă și-a manifestat propria sa ființă concepând și *creând* universul. Omul — făcut după chipul și asemănarea lui Dumnezeu — are tendința continuă de a-și manifesta și dezvoltă puterile sufletești și fizice prin *activitate*. Dar în faza copilăriei, activitatea, care ne dă posibilitatea de a dezvoltă prin exercițiu *toate* forțele, de care dispunem, este *jocul*. Acesta reprezintă baza întregii activități în grădina de copii. E vorba însă de un joc bine organizat și sistematizat, în vederea scopului educativ ce se urmărește prin el.

În ceea ce privește raportul dintre concepția lui Pestalozzi și aceea a lui Fröbel, este evident că cea din urmă o confirmă dar o și completează pe cea dintâiu și anume din următoarele puncte de vedere:

b) *Intuiție prin toate simțurile.* Intuiția trebuie să se facă pe calea cât mai multor simțuri. Urmează deci ca prin intuiție să scoatem în lumină pe cât posibil toate calitățile perceptibile ale obiectului intuit. La Pestalozzi

1) A trăit între anii 1782 — 1857.

acest principiu admis de el, vine în oarecare opoziție cu un alt principiu al său, după care, în intuiție, trebuie să ne ocupăm cu deosebire de acele însușiri ale obiectului, pe care acesta le are comune cu toate obiectele aparținând aceleiaș spețe — în vederea formării noțiunii — neglijând astfel în oarecare măsură calitățile particulare ale obiectului.

Făcând abstracție de acest din urmă principiu — pregătirea noțiunilor prin intuiție — acordă toată atenția primului principiu cerând ca intuiția să scoată în evidență *toate* calitățile perceptibile ale obiectului.

c) *Legătura între intuiție și activitatea practică.* Un al doilea principiu, care-l apropie pe Fröbel de Pestalozzi și pe care deasemeni Fröbel îl dezvoltă mai mult decât predecesorul său, este acela că între intuiție și activitatea practică trebuie să existe o strânsă legătură.

Pestalozzi menționase acest principiu și se pare chiar că intenționase să scrie un fel de abecedar al dexterităților, dar nu și-a realizat intenția.

Fröbel acordă un rol de primă importanță activității practice în intuiție, pornind dela convingerea că ideea clară a unui obiect o capătă copilul când desenează, modelează, construște acel obiect, etc.

d) *Principiul activității.* Al treilea principiu, pe care Fröbel îl primește dela Pestalozzi și-l realizează în grădinile de copii este *principiul activității*.

Știm că Pestalozzi, pornind dela ideea că rolul esențial al educației este de a ajuta la actualizarea forțelor, care se găsesc sub formă potențială în natura individuală, consideră că acest scop poate fi realizat numai prin exercițiu, adică prin punerea în funcțiune a forțelor înnăscute, deci prin activitate.

Pornind dela aceeaș convingere, Fröbel constată că în epoca copilăriei activitatea se manifestă sub formă complexă și integrală a jocului. În joc, copilul manifestă nu numai energia fizică ci și energia sufletească sub toate aspectele: imaginație, judecată, spirit de inițiativă, sentimente, hotărîre, voință.

Nu vom expune însă diferitele forme de joc stabilite de Fröbel pentru grădina de copii, întrucât am voit numai să arătăm raportul strâns dintre pedagogia lui Pestalozzi și aceea a lui Fröbel și contribuția, pe care acesta din urmă o aduce la progresul pedagogiei moderne.

---



*FILOSOFIA ȘI PEDAGOGIA  
LUI I. F. HERBART.  
URMAȘII LUI HERBART.*

## **Filosofia și pedagogia lui I. F. Herbart**

### **Urmașii lui Herbart.**

#### **I. Introducere: *Viața și operele lui Herbart.***

**Fundamentul filosofic al pedagogiei lui Herbart.**

**I. Metafizica:** A. *Realismul*; B. *Spiritualismul*. — **II. Psihologia:** A. *Metafizica la baza psihologiei*; B. *Mecanismul psihic*; C. *Critica psihologiei lui Herbart*. — **III. Morala:** A. *Afinitatea lui Herbart față de morala lui Kant*; B. *Cele cinci idei morale ale lui Herbart.*

**Pedagogia lui Herbart.**

**I. Idealul educației.** — **II. A.** *Invățământul educativ*; B. *Interesul condiție a învățământului*; C. *Interesul scop și interesul mijloc*; D. *Interesul multilateral*; E. *Atenția ca bază a interesului*. — **III. Metoda treptelor psihologice:** A. *Motivarea lor*; B. *Infățișarea treptelor psihologice*; C. *Observații critice asupra treptelor psihologice*; D. *Câteva lecții practice*; E. *Invățământul analitic, descriptiv și sintetic*. — **IV. Educația morală directă:** A. *Rolul ei*; B. *Caracterul obiectiv și subiectiv*; C. *Mijloacele pentru formarea caracterului*. **V. Urmașii lui Herbart:** *Ziller, Stoy, Strumpell, W. Rein.*

## Viața și operele lui Herbart.

Deși Pestalozzi ne-a lăsat o sumă de principii admise definitiv de știința pedagogiei, le lipsiă întrucâtva justificarea științifică, din punct de vedere al fondului, și sistematizarea, din punct de vedere al formei.

I. Fr. Herbart împlinește aceste lipsuri printr'un sistem de pedagogie bine încheșat, la baza căruia pună un sistem filosofic (în special psihologia și etica). Nu trebuie să cădem însă în greșala, pe care o fac unii adeseori de a crede că Herbart a procedat numai pe cale deductivă la stabilirea principiilor sale pedagogice. Găsim, într'adevăr, multe deducții, în special în domeniul psihologiei și eticei, dar multe din ideile sale pedagogice au fost supuse controlului experienței sau chiar derivate din experiență, deoarece Herbart a fost și pedagog practician: a educat copiii unui baron elvețian, Steiger, notându-și toate observările făcute cu prilejul educării lor; a vizitat pe Pestalozzi la Burgdorf; a înființat un seminar pedagogic la Universitatea din Königsberg, unde eră profesor de pedagogie. Toate aceste experiențe i-au servit drept bază pentru inducții, așa încât nu întreg sistemul său pedagogic e construit deductiv.

Herbart s'a născut la 4 Mai 1776, în orașul Oldenburg din Germania. Tatăl său eră magistrat. Educația i-a făcut-o mai mult mamă-sa, o femeie foarte energică. Instrucția elementară a primit-o dela pastorul Ülze, care i-a dat și oarecare cultură filosofică. Pastorul Ülze spune că tânărul Herbart eră dotat cu precizie și sistemă în gândire; se interesă foarte mult de problemele filosofice și

a vârsta de 14 ani a scris «Câte-va cuvinte supra teoriei libertății voinței». S'a ocupat și de muzică, făcând unele încercări de compoziție; cultura muzicală l-a ajutat în stabilirea principiilor sale estetice și psihologice.

La gimnaziu, continuă să se ocupe cu filosofia, de predilecție cu filosofia lui Wolf <sup>1)</sup> și Kant. În acelaș timp dădù la iveală două lucrări: «Asupra cauzelor, cari provoacă în stat creșterea și decăderea moralității» (o cuvântare ținută la vârsta de 17 ani) și «Principiile lui Cicero și Kant cu privire la bunul suprem» (în limba latină).

În prima lucrare, se vede influența scrierilor morale ale lui Kant (anume influența lucrărilor: *Metafizica moravurilor* și *Critica rațiunii practice*).

Când Herbart termină cursul secundar, existau în Germania două centre culturale renumite: Iena, — centrul culturii filosofice, și Weimar, — centrul culturii literare. Herbart se duse la Iena, unde găsi profesor pe Fichte, <sup>2)</sup>, care urmasa lui Reinhold <sup>3)</sup>, un elev al lui Kant.

La Iena există în acea vreme o societate studențească literară (literară numai cu numele, de oarece acolo se discutau chestiuni de tot felul), la activitatea căreia participă și Herbart.

De oarece în acea societate, petrecerile obicinuite (băutura și duelul) erau înlocuite prin preocupări serioase de ordin filosofic, literar și științific, ea atrase atenția profesorilor, printre cari eră și Fichte, care începù să se intereseze de mersul ei. Cu acea ocazie se manifestă influența lui Fichte asupra lui Herbart, dar

1) Wolf: filosof german (1679—1754).

2) Fichte: filosof german (1762—1814).

3) Reinhold: filosof german (1758—1823).

destul de repede se produse o deosebire de păreri între ei.

În adevăr, când apărură primele două lucrări ale lui Schelling <sup>1)</sup>, Herbart le făcù o critică, pe care o prezentă lui Fichte. Acesta o citi cu atenție și o adnotă. Herbart răspunse observațiilor profesorului său, luând o atitudine hotărît contra acestuia. Pentru a înțelege această atitudine a lui Herbart trebuie să vedem *locul, pe care-l ocupă Fichte în mișcarea filosofică din acel timp.*

Toată filosofia modernă e dominată de filosofia lui Kant. La el găsim sintetizate sistemele anterioare ale filosofiei moderne.

În domeniul teoriei cunoașterii, atât curentul empirist — reprezentat de Bacon, Locke, Hume — cât și cel raționalist — reprezentat de Descartes, Leibniz — sunt sintetizate în concepția criticistă a lui Kant.

În metafizică, găsim de asemenea legătura dintre obiectivism și subiectivism (Berkeley) în sistemul subiectiv-obiectiv al lui Kant.

La urmașii lui Kant, s'ar părea că această sinteză se desface din nou în elementele ei componente și dă naștere întregii filosofii post-kantiene.

În filosofia lui Kant, găsim două elemente fundamentale: unul *idealist*, reprezentat prin formele apriorice, (spațiul și timpul în domeniul sensibilității și categoriile logice în domeniul intelectului) și altul *realist*, care este «lucrul în sine». Cunoștința nu e posibilă decât prin conlucrarea acestor două elemente. În filosofia post-kantiană, desbinându-se aceste elemente, se produc trei mari curente filosofice:

1) Schelling: filosof german (1775—1854).

1) Curentul *idealist*, reprezentat prin Fichte (idealismul subiectiv), Schelling (idealismul obiectiv) și Hegel (idealismul absolut);

2) Curentul *realist*, reprezentat prin Herbart;

3) Curentul *ideal-realist*, care caută reîmpăcarea celor două elemente, reprezentat în primul rând prin Schopenhauer.

Vom înțelege acum atitudinea lui Herbart față de Fichte. Fichte susține că cele două elemente (idealist și realist — subiectiv și obiectiv) nu pot sta alături; în filosofia lui Kant, ele se stânjenesc reciproc și deci, pentru a da sistemului kantian dezvoltarea cuvenită, trebuie să acordăm preponderanță unuia din ele. Dacă facem abstracție de elementul subiectiv, de «eu», în cercetarea originii cunoașterii, atunci stabilim lucrul în sine (obiectul) și considerăm percepțiile și reprezentările noastre ca produse ale obiectului. Dacă facem abstracție de obiect, atunci stabilim ca unică realitate elementul subiectiv, «eul», care își creează el un obiect.

Intre aceste două posibilități, trebuie să alegem pe cea de-a doua, zice Fichte, deoarece:

1. «Eul» ne e dat prin intuiție directă în conștiința noastră, pe câtă vreme lucrul în sine e o invenție, o ficțiune.

2. Nu ne putem explica cum un obiect, existând în afară de conștiința noastră și de natură diferită, ar putea să provoace fenomene sufletești în acea conștiință. Așa dar, singura existență reală este «eul».

Lumea e reprezentarea sau actul eului, așa încât o influență din afară asupra eului, — din partea unor lucruri în sine — nu mai are loc.

Astfel ajunge Fichte la idealismul subiectiv. Aceste

două idei se găsesc și în cele două mici lucrări ale lui Schelling <sup>1)</sup>.

Herbart ia o atitudine opusă idealismului: e realist. Când zicem însă că Herbart e realist, nu trebuie să credem că e materialist. Realist e cel care admite o realitate în afară de eul nostru, dar această realitate poate fi *materială* sau *spirituală*. Herbart admite pe cea din urmă, deci e *spiritualist*.

Herbart, luând o poziție realistă, contrară idealismului lui Fichte, eră firesc să se producă o răceală între ei. Cam în acelaș timp cu manifestarea tendinței realiste, găsim pe tânărul Herbart ocupându-se și cu filosofia greacă. Aceasta îl interesă mai ales prin faptul că cece împingea pe cei vechi spre filosofie nu erau părerile opuse și atât de variate ale oamenilor, — ca în epoca modernă, — ci natura însă-și cu problemele ei: existență, evoluție, unitate, pluralitate, etc. Pe Herbart îl interesează în istoria filosofiei mai mult *problemele* filosofice, — ca motive de gândire, — decât rezultatele lor.

În societatea studențească, de care am vorbit, se găseau și câțiva tineri elvețieni, din Berna, cari căutau un educator pentru 3 copii, (de 8, 10 și 12 ani) ai unui bogătaș elvețian, anume Steiger. După oarecari ezitări, Herbart se decise să meargă el și să facă educația acelor copii.

Incepând această activitate de educator, Herbart își notă toate observațiile făcute asupra copiilor (scopul urmărit cu fiecare, principiile aplicate și rezultatele dobândite) în vreo cinci rapoarte, în cari găsim arătată importanța educației caracterului, importanța matematicii în educația intelectuală și importanța culturii multilaterale.

1) «Idei despre o filosofie a naturii» (1797), și «Prima schiță a unui sistem de filosofia naturii» (1799).

În acelaș timp, vizită pe Pestalozzi la Burgdorf și fu profund impresionat de metoda acestuia, pe care nu încetă de a o pune în evidență în cuvântările și scrierile sale de mai târziu. În mod special, accentuează faptul că Pestalozzi caută să sprijine pedagogia pe psihologie și logică.

Nu rămase ca profesor al copiilor baronului decât trei ani. Se duse apoi la Brema, unde stătù doi ani în casa prietenului său Schmidt, pregătindu-se pentru cariera academică. Aci se manifestă la Herbart principiul că educația voinței se face indirect prin învățământ (într'o lucrare critică asupra scrierii lui Pestalozzi: «Cum își învață Ghertruda copiii»). În timpul șederii în Brema, jinù la muzeul din localitate câteva cursuri, în cari expuse principiile pedagogice aplicate de el în casa Steiger.

Unele doamne din cercul lui Schmidt, căutând să se folosească de cunoștințele lui Herbart, au organizat mici colloquii, în care el le dădea sfaturi pentru creșterea copiilor. Le-a inițiat apoi în pedagogia lui Pestalozzi și a altor pedagogi. Dar dela o vreme, observând că acele doamne nu-și pot concentra spiritul, le-a pus să învețe matematica.

În anul 1802, își trecù examenul de doctorat și se prezentă la docență cu o teză, în care-și înfățișează atitudinea sa filosofică: combate idealismul lui Fichte, face o critică a formelor apriorice <sup>1)</sup> ale lui Kant, și-și expune propriul său sistem filosofic.

Își trecù docența la Göttingen, unde își începù activitatea de profesor, jinând cursuri de pedagogie, morală, logică, metafizică.

1) Spațiul, timpul și categoriile logice: numite *apriorice*, fiindcă nu se capătă prin experiență, ci condiționează experiența.



În 1806, a fost chemat ca profesor titular la universitatea din Heidelberg, însă Herbart refuză această catedră. A fost numit apoi profesor tot la Göttingen. La început, a ținut un curs de psihologie, apoi de metafizică. În acest timp a publicat lucrarea: «Punctele principale ale metafizicii», 1808. Sunt foarte interesante observațiile, pe care le face cu privire la metoda de urmat în predarea unui curs de filosofie. Iată câteva din ele:

1. Expunerea să fie liberă, pentru a se da viață cursului, și pentru a putea fi adaptată la împrejurările de moment (când auditorul n'a priceput ceva, se revine cu noi explicații).

2. Să se pornească dela cunoștințe elementare: mai întâiu o introducere în filosofie și logică, și apoi se trece la metafizică.

3. Înainte de a înfățișa un sistem filosofic oarecare, cu tendința de a-l impune, e necesară o privire generală asupra istoriei filosofiei.

În anul 1806 apare și renumita sa lucrare: «Pedagogia generală». Această lucrare n'a avut o influență mare în momentul apariției, întâiu din pricina lipsei de claritate, atât în ce privește ideile, cât și în ce privește termenii: mulți sunt creații de el adhoc; în al doilea rând, din pricină că lucrările lui de psihologie și morală — necesare la înțelegerea pedagogiei — au apărut în urma acestei lucrări de pedagogie. Aceasta nu însemnează însă că și ideile psihologice și morale le-a conceput în urma celor pedagogice. Al treilea motiv, pentru care «Pedagogia generală» n'a exercitat influență mare la apariție, e și faptul că se ține prea mult în domeniul teoretic și nu dă îndrumări practice.

În sfârșit, se mai adaugă și faptul că în acea vreme erau la modă alte scrieri: romanul pedagogic al lui Jean Paul Richter, «Levana», atribuit pe atunci lui Kant, o lucrare de pedagogie a lui Niemejer<sup>1)</sup>, iar în domeniul filosofiei, scrierile lui Fichte, Schelling și Hegel.

Herbart a fost foarte amărît din pricină că lucrarea n'a pătruns în cercuri mai largi, precum s'a așteptat, și-și exprimă această amărăciune într'o scrisoare trimisă lui Steiger, unul din foștii săi elevi.

În anul 1808, apare altă lucrare importantă a sa, *Filosofia practică generală*.

În 1809, i se oferă la Königsberg catedra lui Krug, care urmasa lui Kant. Herbart o primește și rămâne acolo 24 de ani.

La această catedră a fost chemat de Humboldt<sup>2)</sup> adeptul lui Pestalozzi, pentru a da un avânt pestalozzian pedagogiei prusiene. Cu ajutorul lui Humboldt, Herbart creiază un seminar pedagogic, pe lângă care face și un internat, pentru experimentarea educației familiale. În această lucrare a fost ajutat mult și de soția sa.

În 1816, apare «Manualul de psihologie», apoi «Metafizica» și «Introducerea în filosofie», până azi una din cele mai bune lucrări de acest fel.

În cele din urmă, Herbart începuse să se simtă nemulțumit în cercul de activitate și influență prea strâmt, în care se găsea în acel oraș și încercă să treacă la Berlin, în locul lui Hegel, dar nu reuși.

Fu rechemat însă la Göttingen, unde rămase până la moarte, 1841. La Göttingen, apare în 1835 cea mai importantă lucrare pedagogică a lui Herbart: «Schița prelegerilor pedagogice»:

1) *Niemejer*: Principii de educație și învățământ; Halle, 1805.

2) *W. Humboldt*: estetician și filolog german. A reformat școala prusiană în spirit pestalozzian. (1767-1835).

## Fundamentul filosofic al pedagogiei lui Herbart

### I. Metafizica

A. Realismul. — Înainte de a înfățișa sistemul pedagogic al lui Herbart, e necesar să stăruim puțin asupra filosofiei sale, și anume asupra metafizicei, care e baza psihologiei și moralei lui Herbart, și fără care nu putem înțelege bine pedagogia sa.

Deși realist, dupăcum am arătat, Herbart se declară totuș kantian, și ca și Fichte, intenționează să completeze pe Kant.

Greșala sistemului kantian constă, după părerea acestor kantiani, în dualismul teoriei cunoașterii, care admite și un *element idealist*, — formele apriorice, — și unul *realist*, — lucrul în sine; însă, pe când Fichte sacrifică elementul realist, — după cum am văzut, — din contră, Herbart n'admite formele apriorice, căci dacă senzațiile ne vin dela lucrul în sine, — după cum spune însuși Kant, — pentru ce e nevoie să se mai interpună acel vâl al formelor apriorice, cari pedeoparte produc confuzie în datele concrete, iar pe de alta ne ascund adevărata realitate?

Și, la drept vorbind, există oare forme apriorice? Să admitem că ne e impus, în mod aprioric, să percepem orice obiect, ca având formă și mărime. Dar ce ne face să percepem un obiect ca având o anumită formă și o anumită mărime? Ce ne face să percepem, de ex., o bucată de cretă, ca având cutare formă și nu alta? Este dar evident că și forma ne e impusă tot de realitatea

exterioară. Tot astfel nu depinde de noi momentul și locul, în care se află un obiect. Cu alte cuvinte, lucrul în sine ne dă nu numai *materia*, ci și *forma* cunoștinței.

S'ar părea că Herbart tinde a deveni un empirist pur, care consideră lumea aparentă ca absolută. Dar nu e așa. El nu refuză intelectului rolul de a interpreta datele empirice; însă intelectul, în loc de a întuneca și schimba realitatea, din contră, are menirea de a lămuri, de a ne ajuta s'o cunoaștem mai bine.

Cum vom ajunge deci să cunoaștem realitatea, adică lucrul în sine? Aci Herbart e tot atât de departe de realismul naiv, care ia experiența așa cum ne e dată, ca și de raționalismul speculativ, care face greșala de a nu ține seamă de experiență. Punctul de plecare în cunoaștere e neapărat experiența, care trebuie interpretată însă conform funcțiunii logice, de oarece noțiunile scoase din experiență cuprind contradicții, cari trebuiesc înlăturate. Și pentru a ne convinge despre aceasta, Herbart ne citează câteva noțiuni contradictorii.

1. Să luăm de pildă, noțiunea *inerență*, adică noțiunea unui lucru, care are mai multe însușiri. Aceasta e o imposibilitate logică, spune Herbart, din două motive:

a) Fiindcă însușirile sunt relative, (de ex. sunetul nu poate exista fără aer, culoarea fără lumină) și deci nu putem pricepe, cum se face că din mai multe relativități rezultă o substanță, adică lucrul constituit din acele însușiri.

b) Pentrucă atunci când vrem să determinăm un lucru, să arătăm *ce este*, nu facem altceva decât să enumerăm o sumă de însușiri; de ex.: mărul e un obiect tare, rotund, acru. Eră vorba însă de *un* lucru, nu de mai multe.

I s'ar putea obiecta lui Herbart că dacă un lucru are

mai multe însușiri, aceasta nu înseamnă că acel lucru se scindează, căci la baza însușirilor admitem un substrat comun, o substanță.

Bine, răspunde Herbart, însă atunci ar urmă că și dacă înlăturăm însușirile unui obiect, să rămâie totuși ceva în loc; dar să încercăm a face abstracție de toate însușirile mărului; ce mai rămâne? De sigur că nimic! Iată deci că noțiunea de *inerență* e falsă; totuș n'o putem înlătura cu totul, fiindcă ne e dată de experiență; ceea ce putem face e să căutăm a o clarifica, purificând-o de contradicții.

2. Altă noțiune contradictorie e noțiunea de *schimbare*, adică totalitatea însușirilor nu rămâne constantă, ci obiectul poate trece de la o stare la alta; astfel apa poate fi lichidă, solidă, gazoasă. Cari sunt atunci însușirile, cari reprezintă adevărata esență a obiectului?

De oarece această noțiune de schimbare presupune principiul cauzalității, — fiindcă orice modificare trebuie să aibă o cauză, — Herbart discută teoriile privitoare la cauzalitate, pe cari le grupează în trei categorii:

a) Unii zic că transformarea se datorește unei cauze externe.

b) Alții au căutat cauza transformării înlăuntrul obiectului («causa sui»).

c) În fine alții au stabilit principiul devenirii absolute, al transformării continue [Heraclit<sup>1)</sup> și Hegel].

După o cercetare mai minuțioasă, toate aceste ipoteze cad. Prima ipoteză e adoptată de obicei, când e vorba de explicarea lumii externe. Orice cauză e socotită ca efectul altei cauze; aceasta ca efectul alteia și astfel, din

1) *Heraclit* : filosof grec (540—480 a. H.)

cauză în cauză, mergem regresiv până la înfinit. Cu acesta nu ne-am explicat încă origina transformării în univers, căci dacă lanțul causal e înfinit, nu putem găsi niciodată *cauza primă*, adică o cauză, care să fie numai cauză, nu și efect.

Și atunci, lanțul acesta causal, urmărit regresiv, deși merge la înfinit, nu poate produce nicio modificare, neputându-se începe de nicăeri mișcarea.

La fel se întâmplă cu *ipoteza doua*, care se aplică mai ales când e vorba de viața sufletească. Un fenomen  $x$ , care s'a produs, îl considerăm ca efectul *unei determinări de sine* a ființei, care l-a produs; această determinare de sine însă e la rândul ei un act, care și el presupune o determinare anterioară. De ex., mișc un obiect dintr'un loc în altul; ce m'a determinat la aceasta? Poate că dorința de a pune alt obiect în locul lui; dar la această dorință ce m'a determinat? Și astfel putem merge până la înfinit, fără să găsim nici aici cauza primă. Un alt neajuns al acestei ipoteze e că scindează ființa în două: un element *determinat*, și altul *determinant*.

Rămâne a *treia ipoteză*, devenirea absolută. În acest caz, nu putem considera ca esență a obiectului decât sinteza tuturor stărilor, prin care trece el, în cursul acelei deveniri continue: însă aceasta nu se poate, de oarece devenirea e continuă și infinită. Și nici nu ne putem opri într'un moment oare care al timpului, făcând sinteza stărilor, prin care a trecut obiectul *până* atunci, de oarece în acest caz, n'am prins adevărata esență a obiectului, care am zis că e sinteza *tuturor* stărilor, prin care trece obiectul. În sfârșit, altă dificultate, de care se lovește această ipoteză, e că atunci când stările sunt

opuse (cum e în cazul apei: lichidă, gazoasă, solidă) sinteza nu se poate face.

3. Altă noțiune contradictorie e noțiunea de *materie*, care e de o importanță deosebită, de oarece discuția ei ne va arăta calea către metafizica lui Herbart.

Ce înțelegem prin materie? Ceeace ocupă un loc în spațiu, — răspundem noi. Dar ceeace ocupă un loc în spațiu are întindere și prinurmare e divizibil. Dacă vrem să explicăm materia, trebuie s'o analizăm, pentru a-i găsi ultimele elemente. Aceste ultime elemente au fost numite *atomi*. Dar iată dificultatea, care se ivește acum: atomii sau sunt materiali, deci întinși, — și atunci sunt divizibili, prinurmare nu sunt ultimele elemente, — sau nu sunt divizibili și atunci nu mai sunt nici materie, de oarece, cum văzurăm mai sus, materia implică divizibilitatea.

B. **Spiritualismul lui Herbart.** Cu acestea facem trecerea la spiritualismul lui Herbart. Ce este deci lucrul în sine? Lucrul în sine trebuie să fie o *poziție absolută*, (termenul e luat de Herbart dela Kant) un *ce* în sine, prin sine, nedeterminat de nimic din afară, o calitate *simplă*, și fără *întindere*. Ca număr, aceste calități sunt infinite în univers. Herbart le numește *reale*.

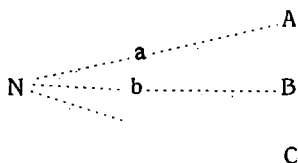
Am văzut, când am vorbit de noțiunea de *inerență*, că dacă un lucru A nu e simplu, ci e determinat prin diverse însușiri a, b, c, se prezintă următoarea alternativă: sau calitățile a, b, c, au o realitate independentă, și atunci sunt simple reale, ele sunt deci realitatea ultimă, — sau n'au realitate independentă, și atunci sinteza lor cum ar putea să aibă valoare absolută? Legătura dintre însușiri, în afară de ele, am văzut că nu în-

seamnă nimic. Realele, prin faptul că sunt simple, scapă de această dificultate.

Iar prin faptul că n'au întindere, ele scapă de dificultățile, pe cari le-am găsit la noțiunea materiei. Credem că oricine observă, analogia dintre reale și monadele <sup>1)</sup> lui Leibniz.

Realele rămân neschimbate și pot intra în legătură unele cu altele. Aceste două proprietăți ne vor ajuta să ne lămurim noțiunile, de cari am vorbit mai sus: inerența, schimbarea, materia.

Intr'adevăr, dacă realele sunt în conexiune, atunci înșuririle unui lucru se pot explica prin faptul că o reală se găsește în raport cu alte reale, și astfel fiecare raport din acestea îi dă primei reale un anumit caracter: de ex. aceeaș linie poate fi considerată ca rază sau ca tangentă, după raportul în care stă față de un cerc; tot așa un sunet poate fi armonic sau disarmonic după legătura, în care stă cu alte sunete. Cam astfel se pot schița raporturile dintre o reală (N) și altele (A, B, C) și caracterele deosebite, pe care le dobândește ea (a, b, c) din aceste raporturi.



Tot așa se explică *schimbarea*: raporturile, pe cari o reală le are cu altele, o silesc să-și apere calitatea, să opui rezistență turburărilor, cari o amenință din partea celorlalte reale, prin acte de conservare de sine; și aceste acte constituiesc împreună activitatea universală.

1) După Leibniz, monadele sunt elemente simple ale universului, simple și nespațiale, adevărate centre de forță.



## II. Psihologia lui Herbart

A. **Metafizica la baza Psihologiei.** Ca să ne explicăm mai bine ce sunt aceste acte de conservare de sine, trebuie să ne referim la viața sufletească. Aci, »eul« nostru ni se prezintă ca o *reală permanentă* în mijlocul fenomenelor sufletești *variate*. Iar fenomenele sufletești rezultă din raportul, pe care-l are reala suflet cu altele din afară, în primul rând cu reala *corp*. Actele de conservare de sine ale realei suflet sunt percepțiile și reprezentările, pe cari Herbart le numește cu termenul generic de *reprezentări*. Pe reprezentări se bazează întreaga viață sufletească. «Inșă-și voința își are rădăcinile în cerțul de idei și anume, nu într'o anumită cunoștință izolată, pe care o are cineva, ci în legătura și acțiunea comună a reprezentărilor, pe care le-a dobândit»<sup>1)</sup>. Teoria lui Herbart se apropie de teoria energetică contemporană<sup>2)</sup>. Într'adevăr, când realele vin în raport unele cu altele, înăuntru lor se produc unele modificări și ele își afirmă individualitatea prin acte de conservare de sine. Sufletul e și el o reală, și actele *lui* de conservare sunt reprezentările. Prin această idee, Herbart se apropie de Fichte, la care găsim asemenea un important rol acordat elementului activist. Noi suntem înclinați să vedem în reprezentări mai mult elementul pasiv, pe când după concepția lui Fichte și Herbart, reprezentările sunt niște acte ale *eului* nostru.

Herbart n'afirmă însă că actele de conservare ale *tu-*

1) I. Fr. Herbart «Prelegeri pedagogice», trad. I. C. Petrescu și I. I. Gabrea, pag. 36.

2) A se vedea C. Rădulescu-Motru: Personalismul energetic. București, 1927.

tulor realelor din univers ar fi reprezentări, căci, după el, realele diferă unele de altele calitativ, și prin urmare și reacțiile lor vor diferi de acelea ale realei «suflet».

Concepția sufletului ca reală dă deslegare unei probleme, pe care psihologia de mai târziu n'a rezolvat-o mai satisfăcător: problema raporturilor dintre suflet și corp, dintre spirit și materie.

Descartes, în dualismul său<sup>1)</sup>, admitea cauzalitatea dela suflet la corp și invers.

Însă, deoarece această cauzalitate nu se putea susține, s'a ajuns în psihologia modernă la paralelismul psihofizic, care e practic și comod, dar nu ne mulțumește pe deplin, căci nu putem renunța de a căuta legătura dintre spirit și materie.

La Herbart, nu există această problemă, fiindcă, după concepția lui, quintezența aparențelor materiale e tot de natură spirituală și deci și creerul e o grupare de monade spirituale, așa încât problema raportului dintre spirit și materie se reduce la problema raportului dintre două unități spirituale (reale).

Herbart e adversarul vechei teorii a forțelor sufletești: inteligență, sensibilitate, voință. «Fără îndoială că e necorect a considera sufletul omenesc ca un agregat format din felurite facultăți»<sup>2)</sup> spune Herbart.

Această concepție a luat naștere din necesitatea psihologilor de a clasifica fenomenele sufletești; însă ei în loc să rămână în domeniul logicei, cu timpul au transformat noțiunea de clasă, în noțiunea de forță. Herbart a pus astfel psihologia pe drumul cel bun.

1) *Dualism*: concepția că lumea e compusă din două elemente: materie și spirit.

2) Prelegeri Pedagogice pag. 13.

De asemenea el se ridică și contra ideilor înnăscute. Intr'adevăr, de vreme ce reprezentările se nasc din raportul realei «suflet», cu celelalte reale, urmează că ele nu pot să existe mai înainte ca reala «suflet» să fi venit în contact cu celelalte. Aceasta e o nouă lovitură dată formelor apriorice din filozofia lui Kant.

Recapitulând și rezumând, vom zice prinurmare:

1) Sufletul e o reală, o calitate simplă. 2) Sufletul n'are forțe înnăscute. 3) Sufletul nu poate fi activ dela sine, ci numai prin contactul cu alte reale. 4) Fenomenele sufletești sunt acte ale sufletului, numite de Herbart reprezentări. 5) Calitatea unei reprezentări depinde: a) de calitatea sufletului individual, în care se produce; b) de calitatea realei, cu care a venit în contact; c) de natura raportului dintre reale.

**B. Mecanismul psihic.** — Din reprezentări și raporturile dintre ele derivă întreaga viață sufletească. Această derivare urmează anumite legi, cari formează la un loc ceea ce Herbart numește *mecanismul psihic*.

Iată o asemenea lege: reprezentările, întâlnindu-se sau se ajută unele pe altele sau se luptă între ele. Și din această luptă, unele ies învingătoare și se ridică deasupra pragului conștiinței, iar altele, fiind învinse, cad în inconștient, și rămân acolo numai ca *tendințe* de reprezentare, cari se vor ridica altă dată la suprafața conștiinței, cu *ajutorul altora*. Cum? Pe calea asociațiilor de idei.

Și cu privire la asociații, Herbart stabilește anumite legi, cari se mențin în bună parte și azi. De pildă:

1. Reprezentările, cari au acelaș conținut, se asociază și se reproduc. Bunăoară, un portret ne deșteaptă în minte imagina persoanei, pe care o înfățișează; o melodie cântată la un instrument ne amintește aceeaș me-

lodie cântată la alt instrument. Acestui fenomen îi zicem azi *asociație prin asemănare*.

2. Reprezentanțele, cari se produc simultan, formează complexuri și e destul ca în urmă să apară un singur element dintr'un astfel de complex, pentru ca să atragă după sine întreaga grupă de reprezentări, din care a făcut parte. E de ajuns, bunăoară, să văd forma unui măr, pentruca să-mi reamintesc, în acelaș timp, și culoarea și într'o măsură oarecare și gustul și mirosul. E ceea ce numim azi *asociație prin contiguitate*.

3. Reprezentanțele, cari se succed în mod regulat, formează serii (șiruri) și un inel al acestui șir, odată produs, atrage după sine întregul lanț. Exemple: gamele muzicale; la istorie, succesiunea domnilor; la gramatică, declinările și conjugările.

Toate celelalte fenomene sufletești, — sentimente, voință, — *derivă tot din reprezentări*<sup>1)</sup>. De ex.: o reprezentare ce tinde să se reproducă naște o *dorință*. Dacă la această dorință se adaugă ideia posibilității de a fi realizată, se naște *voința*. Pe de altă parte, dacă tendința unei reprezentări, de a se reproduce, e ajutată de celelalte, se naște *plăcere*; dacă, din contră, e împiedicată, se naște *neplăcere*.

Pe mișcarea reprezentărilor se bazează așa dar nu numai viața sufletească intelectuală, ci și cea afectivă și volițională.

Iată deci Herbart pune atâta preț pe învățământ, pe care îl consideră ca fundament, chiar și pentru educația morală, nu numai pentru cea intelectuală. Astfel ajunge el la ideia *învățământului educativ*.

1) Prelegeri Pedagogice Pag. 36.

C. Critica psihologiei lui Herbart. — Psihologiei lui Herbart i s'au adus două critici, cari nu se referă însă la legile mecanismului psihic, ci la baza metafizică a acestei psihologii.

1. S'a zis: dacă în viața sufletească totul derivă din reprezentări, unde e forța, care le pune în mișcare? În mecanismul psihic, zice Herbart. Dar aici, unde rezidă această forță? În legi? Nu, fiindcă legea nu e decât o generalizare logică a unei realități; ea doar formulează anumite raporturi, dar nu le poate provoca. Ar rămâne că forța rezidă chiar în reprezentări; dar în acest caz reprezentările ar fi ca niște entități, iar sufletul ar fi doar o simplă scenă, pe care ele se perindă, ceea ce e în contradicție cu concepția sufletului ca «reală».

Răspunsul la această întrebare îl găsim în parte, dacă ne gândim la concepția lui Herbart despre suflet. Într'adevăr, dacă sufletul e prin esența sa activ, atunci în această proprietate a lui trebuie să vedem promotorul întregii activități sufletești

Când vorbește de mecanismul psihic, el ne atrage atenția că nu e vorba de un mecanism pasiv, ca cel din lumea materială, (o piatră aruncată primește mișcarea și o continuă), ci de unul activ.

Herbart ne spune că oricât de variată ar fi activitatea sufletească, *elementul activ e tot sufletul*.

Am zis că răspunsul îl găsim numai în parte satisfăcător, întrucât Herbart nu ne arată *cum* înțelege el mecanismul psihic. În special rămâne neclară modalitatea activității sufletului *după* producerea reprezentărilor și *în timpul combinării lor*.

Totuși, dificultatea e numai de ordin metafizic, de oarece

multe din legile stabilite de el se mențin și azi, și au adus mari servicii pedagogiei.

2. Altă obiecție adusă lui Herbart se referă la derivarea sentimentelor și volițiunilor din reprezentări. Dacă sufletul n'ar posedă și proprietatea de a simți și voi, tot atât de primordială ca și aceea de a reacționa prin reprezentări, — obiectează criticii, — ar urmă că trebuie să rămânem indiferenții la orice; deci și raportul dintre reprezentări, ar trebui să ne lase indiferenți, ceea ce nu se întâmplă. Ba ceva mai mult; nu numai raporturile dintre reprezentări, dar chiar senzațiile izolate sunt însoțite de un ton afectiv, care variază dela individ la individ, sau chiar la același individ dela un moment la altul. Unii herbartieni răspund tăgăduind pe față existența acelei însușiri, de a simți și voi și afirmând că o asemenea obiecție s'ar putea face oriunde e vorba de un raport de cauză și efect. Astfel, spre ex., s'ar putea zice că piatra n'ar cădea din cauza puterii de atracție a pământului, dacă n'ar posedă proprietatea de a cădea. E vorba deci de o simplă ipoteză.

Alții însă ocolesc chestiunea, zicând că reprezentările sunt *condiția*, nu baza reală a sentimentelor și voinței. Pe de altă parte, dacă vrem să *cunoaștem* natura și cauzele sentimentelor și volițiunilor, n'o putem face, decât cunoscând reprezentările și raporturile de reprezentări, cari sunt în legătură cu acele sentimente și volițiuni.

Iar din punct de vedere *pedagogic*, pentru a ști cum să provocăm în sufletul copilului anumite sentimente și volițiuni, trebuie să recurgem tot la reprezentări. Și de data aceasta ajungem la aceeași concluzie: dacă facem abstracție de metafizică, rezultatele psihologiei herbartiene pot fi utilizate cu folos în pedagogie.

Ceeace trebuie să reținem din toate acestea pentru lămurirea problemelor pedagogice, e că *baza vieții noastre sufletești sunt reprezentările și că cercul de idei, pe care-l formează învățământul în sufletul elevilor, va fi elementul determinant, chiar pentru formarea caracterului.*

### III. Morala lui Herbart,

A. Atitudinea lui Herbart față de morala lui Kant. — Ca și în metafizică, în morală, Herbart pleacă dela filosofia kantiană.

Kant știm că nu se întreabă, în morală, nici care e *obiectul* voinței, nici care e *efectul* ei, ci numai *care e forma*. Când cineva ajută pe săraci, nu interesează, din punct de vedere moral, faptul material, că a ajutat, nici că a voit să-l ajute, ci numai *ce motiv* l-a determinat să dea acest ajutor: *legea morală* sau anumite motive egoiste?

Legea morală, numită de Kant *imperativul categoric*, prezintă următoarele caractere:

1. Iși are origina exclusiv în rațiune, are deci un caracter eminentemente aprioric.
2. E generală, adică e valabilă pentru toți indivizii în toate cazurile.
3. Se întemeiază pe libertatea voinței.

Ce atitudine ia Herbart față de morala lui Kant?

O atitudine hotărît pentru concepția kantiană ia atunci când e vorba de a stabili moralitatea unei acțiuni: nici el nu ia în considerare decât *forma voinței*. Ii aduce însă și critici. Așa bunăoară îl învinuiește pe Kant că nu ne-a arătat și normele, cari dau directive morale de

oarece legii morale formulate de el: «lucrează astfel, încât norma acțiunii tale să poată deveni o lege a activității omenești în genere», îi lipsește conținutul moral. Caracterul esențial al acestei legi e generalitatea, care este însă un atribut logic.

Critica făcută de Herbart lui Kant e neîntemeiată, de oarece Kant înadîns n'a voit să ne dea conținutul legii morale, ci numai forma ei cea mai generală, și deci cea mai cuprinzătoare, pentruca noi s'o putem aplica la fiecare caz în parte.

O altă învinuire, pe care o aduce Herbart lui Kant, e că despică voința în două: voința transcendentală, care comandă, și voința empirică, aceea care ascultă, fără să ne arate cum e posibilă legătura între ele și deci ascultarea uneia de alta.

În sfârșit, altă critică lovește în rigorismul exagerat al moralei kantiene, și ni se pare că aceasta e singura critică întemeiată, fiindcă, dacă excludem din motivația unei acțiuni orice sentiment, înseamnă că excludem și sentimentele altruiste, și atunci dăm moralei un caracter juridic, făcând-o să nu mai fie tocmai ce trebuie să fie: morală.

B. Cele cinci idei morale. — Herbart caută să îndrepte aceste neajunsuri, înlăturând dualismul voinței și rigorismul, și precizând legile morale.

Dacă e vorba de o sancțiune morală, această sancțiune nu poate veni în niciun caz dela voință, de oarece ea nu poate fi propriul său judecător, ci vine dintr'o apreciere analoagă celei estetice; după cum ne place sau nu ne place o operă de artă, tot așa aprobăm sau desaprobatăm o faptă, fiindcă, de fapt, și morala intră tot în domeniul esteticei, care e știința valorilor.



În estetică, totdeauna interesează *forma*, — niciodată materia, — și totdeauna *raporturile* dintre lucruri.

Și atunci, dacă în muzică, bunăoară s'a ajuns a se stabili anumite raporturi simple: terțe, quinte, etc., cari sunt apreciate de toți ca estetice, de ce filosofia morală, care studiază *frumosul moral*, n'ar ajunge și ea să stabilească anumite raporturi de voință simple și sigure, care să găsească aprobarea tuturilor, independent de interesul practic și personal al celui, care apreciază?

Herbart chiar stabilește cinci asemenea raporturi fundamentale, pe care le numește idei morale. Iată-le:

1. *Libertatea internă*, adică armonia dintre convingerile și actele noastre. Când există o atare armonie, ea ne place și o aprobăm; contrariul ne displace. De aceea prețuim mai mult pe un anarhist, care din convingere comite asasinat cu riscuri foarte mari, decât pe un vițios, care desaproabă vițiul și totuși îl practică.

2. *Perfecțiunea*<sup>1)</sup>, care presupune: *energia* (intensitatea), *extensiunea* (varietatea) și *concentrarea voinței*. Un exemplu strălucit în această privință îl găsim în Napoleon, care era și energetic, și desfășura și o activitate multilaterală, subordonată însă unui scop suprem. Hamlet de asemenea e însuflețit de idealuri, dar e lipsit de energia necesară, pentru a le împlini.

3. *Bunățatea*, adică raportul dintre două voințe, cari oaută să se ajute una pe alta. Nu trebuie confundată cu simpatia, care e o atitudine mai mult pasivă, pe când bunățatea e activă—presupune un act efectiv al voinței<sup>2)</sup>.

4. *Dreptatea*, când două voințe vin în conflict, fiindcă urmăresc acelaș obiect, conflictul displace și nu se poate

- 1) Comp. *Prelegeri Pedagogice*, par. 10 și 17.

2) Comp. *Prelegeri Pedagogice*, par. 11.

rezolvă, decât dacă obiectul e cedat celui, care are dreptate. De aici a luat naștere și dreptul civil <sup>1)</sup>.

5. *Recompensa*, potrivit căreia se cere ca binele și răul să fie recompensat. Kant zicea că în viața pământească nu se poate ajunge la un echilibru între gradul de fericire și moralitate și de aceea postula o viață viitoare, în care să se restabilească echilibrul. Acest postulat revine, la Herbart, sub formă de răsplată <sup>2)</sup>.

Cine se conformează tuturor acestor cinci idei e virtuos, e moral. Și când vrem să judecăm moralitatea cuiva trebuie să le avem în vedere pe toate <sup>3)</sup>.

O observație: în știință, când ideile vin în conflict cu realitatea, sunt sacrificate cele dințâiu; în morală, din contră, cele cari trebuie să primeze sunt ideile; cu alte cuvinte, realitatea trebuie să fie idealizată.

Am expus până aci sistemul filosofic al lui Herbart, într'atât cât servește ca fundament sistemului pedagogic, de care ne ocupăm în cele ce urmează.

## Pedagogia lui Herbart.

### I. Idealul educației.

Prima problemă, care se pune în pedagogie, este *idealul educației*. Hotărît că acest ideal trebuie să fie moral, deoarece *omul ideal* e acela, care se supune ideilor morale în toată activitatea sa.

Trei sunt, după Herbart, elementele constitutive ale

1) Comp. *Prelegeri Pedagogice*, par. 12.

2) Comp. *Prelegeri Pedagogice*, par. 14.

3) Comp. *Prelegeri Pedagogice*, par. 8.

idealului moral: *caracterul* (consecvența), *energia* și *moralitatea*.

Numai caracterul și energia nu sunt suficiente, deoarece energic și consecuent poate fi și un criminal; iar moralitatea nu poate fi pusă în valoare fără ajutorul caracterului și energiei.

Acest ideal al educației îl exprimă Herbart prin formula: *tăria de caracter a moralității sau caracter energetic și moral*<sup>1)</sup>.

Interesant e că toate aceste trei elemente ale idealului moral se cuprind în cele cinci idei morale, de cari am vorbit: *caracterul* e cuprins în ideea libertății interne, *energia* în ideea de perfecțiune, și *moralitatea* în ideea de bunătate, dreptate și răsplată.

Recapitulând avem:

|                |   |  |                          |
|----------------|---|--|--------------------------|
| Ideile morale: | { | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Libertatea internă (<i>caracterul</i>)</li> <li>2. Perfecțiunea (<i>energia</i>)</li> <li>3. Bunătatea</li> <li>4. Dreptatea</li> <li>5. Răsplata</li> </ol> | } ( <i>moralitatea</i> ) |
|----------------|---|--|--------------------------|

## II. Mijloacele educației

A. *Invățământul educativ*. — După ce cunoaștem idealul educației formulat de Herbart, urmează să ne întrebăm de *mijloacele* de întrebuițat pentru realizarea acestui ideal. Dacă idealul sau scopul educației ni-l fixează morală, mijloacele ni le dă psihologia. Cum vom ajunge să realizăm idealul educativ?

După cum am văzut, Herbart, spre deosebire de înaintașii săi imediați, — Neoumaniștii<sup>1)</sup>, Rousseau, Pesta-

1) Comp. Prelegeri Pedagogice, par. 141.

1) Neoumaniștii: Goethe, W. v. Humboldt, Jean Paul Richter.

lozzi, — consideră idealul moral ca scop suprem al educației. Dar, deși în educația morală elementul esențial e voința, nu trebuie să ne închipuim cu toate acestea că Herbart e voluntarist. Precum știm, după Herbart, sentimentele și voința depind tot de reprezentări. De aceea caracterul individului va depinde de cercul de idei predominant în conștiința lui; iar acest cerc va depinde de educația primită în școală, pe baza experienței, cu care a intrat aci. Iată de ce, pentru Herbart, *mijlocul esențial de educație e învățământul*, și iată de ce la el găsim pentru prima oară bine precizată noțiunea de *învățământ educativ*.<sup>1)</sup>

Ce condiții trebuie să îndeplinească acest învățământ educativ? Toate ideile sunt în stare să producă sentimente și voințe? Nu, pentrucă adeseori primim cunoștințele *cu indiferență* și acestea ne apar ca un depozit de reprezentări limitat lipsit de viață.

**B. Interesul condiție a învățământului educativ.** — Cea dintâi condiție, pe care trebuie s'o îndeplinească o idee pentru a produce sentimente și acte de voință este să prezinte interes.

Ce este interesul? E formulat astfel de Herbart: «Interes înseamnă, în genere, felul activității spirituale, pe care trebuie s'o provoace învățământul, întrucât nu se mărginește numai la simpla știință.

Aceasta se poate considera ca o provizie, care ar putea lipsi foarte bine, fără ca omul să devină un altul»<sup>2)</sup>.

Din punct de vedere psihologic, interesul e ceea ce rămâne dacă eliminăm din actul voluntar dorința și fap-tul material. Atât interesul, cât și dorința sunt diametral

1) Comp. Prelegeri Pedagogice par. 57.

2) Ibidem, pag. 40.

opuse indiferenței. Însă, când dorim ceva, avem în vedere *posesia* obiectului, pe când în starea, în care suntem stăpâniți de interes, avem numai o înclinare către un obiect, suntem *activi pur sufletește*. Așa dar interesul reprezintă tranziția dela reprezentări la fapte, dela ideie la acțiune.

C. **Interesul scop și interesul mijloc.** — Trebuie făcută însă o deosebire fundamentală între *interesul ca scop* (direct) și *interesul ca mijloc* (indirect) <sup>1)</sup>.

Interesul ca mijloc e o stare trecătoare, pe care o provocăm pentru a ajuta asimilarea cunoștințelor. Dacă bunăoară la o lecție de științe-naturale asupra unei plante sau unui animal, prezentăm elevilor și planta sau animalul respectiv, această prezentare are, pe lângă valoarea intuitivă, și importanța că ne ajută să interesăm pe elevi pentru un anume grup de cunoștințe.

În acest caz, interesul variază după natura cunoștințelor; într'un fel deșteptăm interesul la o lecție de matematică, și într'altul la o lecție de științe-naturale, sau la una de istorie.

Dacă însă organizăm biblioteci școlare, cu scopul de a desvoltă gustul elevilor pentru literatura aleasă, dacă organizăm concerte populare, teatre populare, atunci impresiile și cunoștințele sunt un mijloc, iar scopul e formarea unei direcție *constante*, care nu dispare deodată cu obiectul, care a provocat-o.

În cazul acesta, nu urmărim interesul pentru un anumit obiect, ci *interesul ca formă generală*, aplicabilă și la alte obiecte (decât cel utilizat de noi pentru a o provoca); interesul ca *stare continuă* având o *direcție*, nu un obiect.

1) Ibidem par. 63.

Prin urmare, aci învățământul e un mijloc, iar interesul e scop. Și acest fel de interes trebuie să-l aibă în vedere învățământul.

D. **Interesul multilateral.** — Se pune acum întrebarea: *cari sunt acele directive, pe cari trebuie să le formeze învățământul?*<sup>1)</sup>.

Educatorul, zice Herbart, trebuie să vadă în copil pe viitorul om adult și ca atare să prevadă scopurile, pe cari și le va propune copilul, când va fi mare, pentru a nu-i reduce sfera de activitate.

Dar, fiindcă aceasta nu se poate, — de oarece nu putem prevedea ce anume forme concrete va lua activitatea lui viitoare, — iar pe de altă parte, pe lângă specializarea într-o ramură de activitate, e nevoie ca spiritul nostru să aibă o mare putere de receptivitate în toate ramurile de activitate omenească, vom căuta să *desvoltăm în copil o asemenea receptivitate multilaterală*. Aceasta e o problemă, care trebuie să ne preocupe azi în școlile secundare cu un caracter profesional pronunțat (școli tehnice, școli comerciale, etc.), unde se dau cunoștințe numai în legătură cu profesiunea, în dauna dezvoltării receptivității multilaterale (prin cultura generală).

Dar cum realizăm o asemenea receptivitate? Dând copilului întreg materialul de cunoștințe omenești? Aceasta nu se poate, de oarece materialul de cunoștințe e prea vast. Să reducem o parte? Dar de unde știm că nu-i dăm copilului tocmai partea nefolositoare? Nu ne rămâne decât să facem abstracție de material și să-șiinem seamă numai de subiect (sufletul școlarului), și de relațiile posibile dintre el și obiect (oři care ar fi obiectul).

1) *Ibidem*, par. 36.

Cari pot fi atitudinile spiritului nostru față de un obiect, ori care ar fi el? Sau, cu alte cuvinte, ce ne poate interesa pe noi la un obiect oarecare? •

Deosebim două atitudini din acest punct de vedere:

1. Sau considerăm obiectul, pe care voim să-l cunoaștem ca ceva străin de ființa noastră (de ex. o piatră, un fenomen fizic, un corp geometric, etc.) și în cazul acesta avem față de el o atitudine pur teoretică, manifestăm, cu alte cuvinte, un *interes de cunoaștere*.

2. Sau există între noi și obiect o afinitate sufletească (bunăoară față de un personaj istoric, eroii unui roman sau unei drame) și în cazul acesta manifestăm față de el un *interes simpatetic*.<sup>1)</sup>

Interesul de cunoaștere se poate manifesta în diferite feluri:

a) Când avem înaintea noastră un obiect de cunoaștere, primul lucru, care ne atrage sunt faptele concrete. așa cum ni le oferă experiența: ce e? cum e?, deci datele empirice; la o plantă, de pildă, ne interesează în primul rând forma, culoarea, etc. Manifestăm în acest caz un *interes empiric*.

b) Însă niciodată nu ne mulțumim numai cu cunoașterea faptelor, ci căutăm să ni le și explicăm, adică să stabilim legătura cauzală între faptele experienței (De ce? Pentru ce?).

În acest caz manifestăm un *interes speculativ sau logic*, care ne împinge să încercăm a pătrunde dincolo de lumea fenomenelor.

Acest interes există și la copii și la oameni primitivi, cari se întreabă de asemenea despre cauzele fenomenelor (pentru ce tună, plouă, etc.)

.1) Ibidem, pag. 83.

d) În sfârșit, interesul de cunoaștere se manifestă nu numai față de lucruri, ci și față de raporturile dintre lucruri, și nu numai față de raporturile de cauzalitate, — în cari facem abstracție de eul nostru, — ci și față de alte raporturi, cari au o valoare subiectivă, cari fiind puse în legătură cu subiectul nostru, ne plac sau nu ne plac. Manifestăm în acest caz *interes estetic*:

Tot astfel interesul simpatetic se poate manifesta în mai multe feluri:

a) Când luăm parte la bucuriile și suferințele cuiva manifestăm un *interes moral* (de ex., copilul ia parte la bucuria și durerea persoanelor, cari îl înconjoară în familie și la școală).

b) Când ne interesează soarta unei *grupări sociale* sau anumite *probleme sociale*, manifestăm un *interes social*. Observarea opoziției între cerințele și dorințele diferiților indivizi ai unei colectivități ne îndeamnă a ne interesa pe deoparte de *cauzele* acelei opoziții, pe de alta de *mijloacele*, prin cari am putea înlătura asperitățile, pentruca toți să fie mulțumiți; ne interesăm de *binele general*: interes social.

c) În fine, conștiința că nu putem pătrunde necunoscutul, speranța în împlinirea aspirațiilor noastre, precum și considerarea raportului dintre dorințele și puterile omului de o parte, și mersul lucrurilor (soarta) de altă parte, ne îndreaptă mintea către o ființă divină, și manifestăm în acest caz un *interes religios*.

Acestea sunt cele șase *atitudini fundamentale*, pe cari le ia spiritul nostru față de obiect. Cultivându-le pe toate, suntem siguri că vom reuși să dezvoltăm acea *receptivitate multilaterală*.

Sunt unele obiecte de învățământ, prin cari putem deș-



teptă mai multe feluri de interes. Așa de pildă la istorie: putem deșteptă interes pentru faptele, de cari se vorbește, — interes empiric; putem deșteptă interes logic, întrucât căutăm să aflăm cauzele faptelor istorice; dacă prezentăm elevilor tablouri cu scene istorice, deșteptăm în sufletul lor interes estetic; în sfârșit mai putem deșteptă interesul social. Tot așa la o lecție de științe naturale. Sunt însă și obiecte de învățământ, la cari, dacă am căută să deșteptăm mai multe feluri de interes, ar fi să cădem în exagerare: o lecție de matematică, bunăoară, e foarte potrivită pentru interesul speculativ; dacă am vrea însă ca la orice lecție de matematică să deșteptăm și interesul moral, ar însemna să violentăm spiritul copiilor<sup>1)</sup>.

Aceste feluri de interes ne reamintesc principiul culturii formale al lui Pestalozzi, care cere să cultivăm toate forțele sufletești ale copilului: interesul empiric ar corespunde spiritului de observație, interesul speculativ ar corespunde judecății, cel estetic simțului pentru frumos, interesul moral și social, sentimentului moral, și interesul religios sentimentului religios. Totuși, Herbart n'a făcut această apropiere, fiindcă îl opriă metafizica lui, care n'admitea forțe, — ori măcar funcțiuni sufletești înăscute, — sufletul fiind o calitate simplă și întreaga viață sufletească derivând din reprezentări.

Prin urmare, la Herbart nu poate fi vorba de o dezvoltare a forțelor sufletești (principiul culturii formale) ca scop al învățământului.

Dar dacă din punct de vedere strict filosofic nu se poate face apropierea, din punct de vedere practic, re-

1) Ibidem ,par. 87.

zultatul e acelaș, așa că teoria lui Herbart asupra înțelesului poate fi considerată ca o continuare a principiului culturii formale al lui Pestalozzi.

Acest principiu al interesului s'a menținut până azi, ba încă a fost reluat și aprofundat prin cercetări experimentale <sup>1)</sup>. Astfel, studiindu-se evoluția intereselor la copil, s'a ajuns a se stabili, de pildă, că până la vârsta de 3—4 ani se manifestă interesul speculativ, care are la început un caracter utilitarist, (găsim bunăoară judecăți ca acestea: pisica există, ca să prindă șoareci, acul există pentru cusut, etc.). La vârsta de 12 ani, încep să se arate interesul social, prin tendința copilului de a se pune în legătură cu colegii; în acelaș timp însă, e foarte pornit spre adaptare; nu poate rezista tentațiilor, ci cade totdeauna pradă mediului; de aceea se impune să-i alegem mediul.

S'a mers și mai departe cu cercetările asupra interesului și s'a căutat a se stabili diferențe de interes după sex. Rezultatele dobândite n'au un caracter riguros științific; totuși sunt interesante pentru motivul că indică în ce direcții se îndreaptă preocupările în această chestiune.

Se zice, de pildă, că băieții manifestă interes mai mult pentru lucrurile din afară (viața politică, invenții tehnice, etc.), iar fetele mai mult pentru viața familiară, sau cel mult pentru un cerc restrâns.

În sfârșit, pentru a nu cădea în unilateralitate, Herbart cere ca, pe cât posibil, la fiecare fel de interes să ne folosim de foarte obiectele de învățământ. Astfel, de ex., pentru cultivarea interesului empiric, nu ne vom servi numai de șt. naturale, ci și de istorie și de alte

1) Asupra acestei chestiuni a se vedea *Ed. Claparède: Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, traducere de V. N. Duiculescu.

obiecte de învățământ; tot așa pentru dezvoltarea interesului estetic ne vom servi nu numai de artele plastice, ci și de literatură, etc.

Dacă la aceasta adăugăm, — ceea ce am arătat mai sus, — că la fiecare obiect de învățământ trebuie să avem în vedere deșteptarea cât mai multor interese, ajungem la concluzia că *scopul învățământului este să cultive la fiecare materie de învățământ cât mai multe interese și să utilizeze pentru stimularea fiecărui interes cât mai multe obiecte de învățământ*<sup>1)</sup>.

În rezumat:

### Învățământul (educația indirectă)

- |   |   |   |
|---|---|---|
| I. <i>Interes de cunoaștere</i><br>(obiectiv, teoretic) | { | a) interes empiric<br>b) » speculativ<br>c) » estetic |
| II. <i>Interes simpatetic</i> (subiectiv-practic)       | { | a) » moral<br>b) » social<br>c) » religios            |

Noțiunea interesului, fiind fundamentală în pedagogia lui Herbart, vom avea-o în vedere în discuția tuturor celorlalte chestiuni ale didacticei.

E. Atenția ca bază a interesului. — Interesul, întrucât e o manifestare *activă* a intelectului, presupune *atenția*. Dacă ne gândim la deosebirea dintre atenția *voluntară* și *involuntară*, e dela sine înțeles că la baza interesului, care e o activitate liberă și plăcută, stă atenția involuntară. Atenția e baza numai a interesului ca *scop*; când e vorba însă de interesul ca *mijloc*, atunci interesul e

1) Ibidem, par. 60.

condiția atenției (facem o lecție, interesantă, pentru a deștepta atenția<sup>1)</sup>.

Nu trebuie să ne închipuim că Herbart nesocotește atenția voluntară; el eră prea bun psiholog, ca să facă acest lucru.

În toate lucrările cu un caracter mecanic pronunțat, — memorizarea, învățarea vocabularului, etc., — atenția voluntară e absolut necesară; tot așa în activitatea intelectuală mai înaltă, care presupune efort, încordare.

Herbart împarte *atenția involuntară* în două categorii:

a) *perceptivă*, — care e provocată de impresiile vii ale simțurilor și e condiționată în școală de metoda *intuiției*<sup>2)</sup>.

b) *aperceptivă*, — care se bazează pe legătura ideilor noi cu cele aflate în conștiință: asimilarea ideilor noi, deci înțelegerea, se face prin intermediul ideilor vechi asemănătoare<sup>3)</sup>.

El ne indică și mijloacele, prin care putem stimula aceste două feluri de atenție.

Așa, de pildă, pentru provocarea atenției perceptivă, menționează *noutatea* și *intensitatea* impresiilor; de aceea se recomandă colori vii, vorbire tare, la clasele primare repetarea în cor, etc.<sup>4)</sup>.

Trebuie să fim însă seamă că nu totdeauna impresiile noi reușesc să deștepte atenția. Când impresiile din lecția precedentă au produs turburări afective în sufletul elevilor, trebuie să lăsăm să treacă un interval de timp, în care să se restabilească echilibrul sufletesc, și apoi să venim cu idei de altă natură; de ex., dacă s'a tratat

1) Ibidem, par. 72.

2) Ibidem, par. 74.

3) Ibidem, par. 77.

4) Ibidem, par. 75.

Am văzut mai sus, că scopul învățământului e interesul multilateral. Dar interesul presupune *claritate*, fiindcă ideile confuze nu pot produce interes.

Claritatea, la rândul ei, presupune *izolarea* cunoștințelor multiple și variate, de oarece numai așa ne putem concentra atenția asupra fiecărui element în parte, pentru a-l pătrunde bine.

Pe de altă parte, multilateralitatea presupune o mare varietate de cunoștințe. Sunt deci două cerințe de împăcat: pe deoparte de a da cunoștințe clare, iar pe de alta de a da cunoștințe multe. De aceea Herbart recomandă:

1. O *analiză* amănunțită a fiecărui element în parte, pentru a-l clarifica, a-l *pătrunde* bine.

2. Această aprofundare izolată provoacă însă o dispersiune a sufletului, o incoerență a elementelor din conștiință; provoacă adică tocmai o stare opusă aceleia urmărită de învățământ, care tinde să organizeze ideile, să creeze acea țesătură unitară a elementelor aflate în conștiință.

De aceea, după ce fiecare element a fost bine pătruns, trebuie să urmeze pe deoparte *sinteza* elementelor izolate, pe de altă parte, *proiectarea realității în personalitatea noastră*. Acest proces de sinteză îl numește Herbart *reflexie*. Fără reflexie, ar urma o împrăștiere a personalității, fiindcă *pătrunderea* diverselor elemente de cunoștință presupune o *uitare* de sine. Reflectarea lor în domeniul nostru intelectual, legătura lor cu principiile, convingerile, etc., ce posedăm, le atașează de personalitate. Trebuie stabilit un compromis între elementele noi și capitalul vechiu. Dacă lăsăm alături elemente contradictorii în conștiință, fără a lua atitudine, periclităm unitatea personalității. Așa dar *varietatea* ne-o dau diversele pă-

trunderi; *unitatea* ne-o dă reflexia. Herbart crede că trecerea de la pătrundere la reflexie e tot atât de necesară pentru viața sufletească ca trecerea dela inspirarea, la expirarea aerului (procesul respirației) în viața fiziologică.

Pentru a înțelege mai bine, să ne gândim cum se desfășoară aceste două procese, trecerea dela analiză la sinteză, și de la considerația strict obiectivă, la reflectarea în personalitatea noastră, la Omul de știință. Când omul de știință studiază un fenomen, el izolează acel fenomen, și în acelaș timp se uită pe sine; în urmă însă, începe sinteza datelor adunate și proiectarea acestor date în personalitatea sa: începe interpretarea datelor noi prin fondul lui de convingeri, credințe și năzuințe.

Să nu ne închipuim totuși, că procesul de obiectivare exclude cu desăvârșire pe cel de interpretare și vice-versa. Când ne manifestăm obiectiv, nu ne putem lepăda cu totul de subiectivitate; tot așa când interpretăm datele, ele nu-și pierd valoarea lor obiectivă. E vorba doar de o suprafație: în prima fază elementul subiectiv e subordonat; în cealaltă devine preponderant.

Herrbart socotește că adevărata metafizică trebuie să se bazeze și pe experiență<sup>1)</sup> și pe rațiune: prima ne dă datele, cealaltă le purifică și sintetizează. Acest principiu metafizic l-a proiectat el și în pedagogie, unde văzurăm că cere două operații: de o parte analiza obiectivă, — corespunzătoare experienței, — de alta sinteza și proiectarea în subiectivitate, — corespunzătoare rațiunii. Primei operații i-a dat numele de *pătrundere*; pe cealaltă a numit-o *reflexie*.

1) Prelegeri Pedagogice, par. 2.

**B. Infățișarea treptelor psihologice.** — Să cercetăm mai de aproape aceste două procese.

În *pătrundere*, Herbart deosebește două faze. E interesantă această deosebire, de oarece a părăsit-o pe măsură ce a practicat pedagogia. Anume, în afară de claritatea, provocată de analiza fiecărui element în parte, se mai produc înnainte de reflexie, anumite *asociații involuntare*. Să presupunem că analizând trei opere literare A, B, C, am găsit că au următoarele caractere:

A=a, b, c, d, e, f.

B=a, b, x, y, e, z.

C=a, b, m, n, e, p.

Pe baza legilor mecanice de asociație, datorită elementelor comune, se vor stabili asociații involuntare între cele trei opere literare.

Cele două faze ale pătrunderii sunt așa dar *claritatea* și *asocierea*.

În *reflexie*, deasemenea trebuie să distingem două faze:

a) materialul adunat și asociat în fazele anterioare — fazele pătrunderii, — va fi ordonat, valorificat, sintetizat, *sistematizat*.

b) va fi grupat din diferite puncte de vedere, spre a-l putea parcurge în toate direcțiile și a-l aplica la noi cazuri concrete.

Dacă, de pildă, cele trei opere sunt ale aceluiaș autor, atunci stabilim anumite caractere comune ale autorului; facem cu alte cuvinte o *sistemă*. Dar, odată generalizarea făcută, trebuie să ne servim de ea în explicarea realității, s'o aplicăm adică la noi cazuri concrete. (la alte opere ale aceluiaș autor).

Această treaptă a numit-o Herbart *metodă*, — cu un

termen puțin potrivit, — care a fost înlocuit mai târziu cu acela de *aplicare*.

Clasificarea treptelor psihologice, așa cum o văzurăm, a fost făcută de Herbart în pedagogia generală. În urmă însă, în «Prelegeri pedagogice», consideră asocierea ca o pregătire pentru reflexie.

Altă modificare a fost adusă de un urmaș al lui Herbart, Ziller, despre care vom aminti mai departe. Când am vorbit de atenția aperceptivă; ziceam că Herbart cerea și o analiză a elementului aperceptător, adică a cunoștințelor deja aflate în conștiință și menite să mijlocească asimilarea ideilor noi.

El n'a cuprins însă și această analiză în cadrul treptelor, de cari vorbirăm. Ziller va face acest lucru și de aceea va scinda pătrunderea în *analiză* (a elementelor vechi) și *sinteza* (expunerea elementelor noi).

Azi s'au modificat unele numiri. Astfel analiza se numește *pregătire aperceptivă*, sinteza se numește *tratare*, sistema se chiamă *generalizare*, iar metoda *aplicare*.

### Treptele psihologice.

#### A. Prima lor formulare.

- |                |   |   |
|----------------|---|---|
| I. Pătrunderea | } | a) Claritatea (cunoașterea clară a fiecărui element în parte) |
|                |   | b) Asociația.   |
| II. Reflexia   | } | a) Sistema  |
|                |   | b) Metoda   |

#### B. Treptele psihologice modificate de:

1) Herbart

2) Ziller

- |                |               |              |                                      |
|----------------|---------------|--------------|--------------------------------------|
| I. Pătrunderea | a) Claritatea | }            | a) Analiza (elementelor aperceptive) |
|                |               |              | b) Sinteza (tratarea ideilor noi)    |
| II. Reflexia   | }             | b) Asociația | c) Asocierea                         |
|                |               | c) Sistema   | d) Sistema                           |
|                |               | d) Metoda    | e) Metoda                            |



## G. Treptele psihologice azi (după W. Rein)

- a) Pregătirea
- b) Tratarea
- c) Asocierea
- d) Generalizarea
- e) Aplicarea

C. **Observații critice asupra treptelor psihologice.** — Din punct de vedere psihologic, metoda treptelor psihologice e motivată suficient de faptul că evoluția cunoașterii omenești are ca punct de plecare *intuiția*, dela care se ridică apoi la *noțiuni*, și apoi dela noțiuni cu sferă mai mică și conținut mai mare, la noțiuni cu sferă mai mare și conținut mai mic (prin abstracție).

Omul primitiv nu cunoaște principii și legi științifice, ci doar lucruri individuale, și de abia mai târziu se ridică treptat, treptat la noțiuni. De asemenea, copilul n'are decât percepții sensibile, și caracterele comune ale percepțiilor asemănătoare se impun memoriei, formând idei generale, din cari apoi se formează noțiunile.

Dar chiar practica școlară, aproape fără să-și dea seama, a ajuns la aplicarea treptelor psihologice. În trecut școlar nu prea îndepărtat, se procedă dela abstract la concret: în gramatică, se plecă dela reguli și numai în urmă se ajungea, — dacă se ajungea, — la exemple; la literatură, autorii nu se cunoșteau decât din caracterizări abstracte; tot așa la botanică se plecă dela noțiunea de plantă, în genere, și se ajungea apoi la noțiunea de fanerogame și criptogame, apoi la familii și de abia în urmă la intuiția concretă a plantelor.

Și fiindcă, pornind dela abstract, cunoștințele predate nu se înțelegeau, trebuia să se recurgă la cazuri concrete și apoi dela acestea să se revină la abstracții

pentru ca să fie înțelese. Deci calea urmată eră următoarea: *abstract — concret — abstract*.

Practica școlară a dovedit însă că prima abstracție e de prisos; și de aceea a înlăturat-o. Rămâne deci de urmat calea: *concret-abstract*.

Dar ca să ne convingem dacă elevul a înțeles regula, sau legea, trebuie să-l punem să le aplice la noi cazuri concrete. Astfel s'a ajuns la metoda: *concret-abstract-concret*, adică: *tratarea intuitivă* (pornind dela fapte concrete); *sistematizarea logică* (ridicându-ne, prin abstracție, dela intuiții la noțiuni și dela noțiuni mai puțin abstracte, la noțiuni din ce în ce mai abstracte); *aplicarea* (noțiunilor abstracte la noi cazuri concrete).

Innaintea de a intra în expunerea intuitivă a noilor idei, facem, ca introducere, *pregătirea apercptivă* a spiritului elevilor, spre a ușura înțelegerea, deci asimilarea. Avem aci quintesența metodei treptelor psihologice.

Cu privire la treptele psihologice, se ridică numeroase chestiuni. Vom menționa aci pe cele mai importante.

In primul rând, cu privire la *fiecare treaptă în parte*.

1. *Titlul lecției*. S'a pus chestiunea, dacă e bine să dăm titlul lecției. Credem că e bine, din următoarele motive:

a) Ridică la suprafața conștiinței cercul de idei necesare apercptiei; dă noțiunilor fundamentale ale lecției un loc central, favorizat, în conștiință.

b) Respinge elementele din conștiință dăunătoare lecției.

c) Provoacă așteptarea, care e cea mai bună dispoziție sufletească pentru începerea lecției, întru cât servește interesul și atenția.

d) Influențează asupra voinței elevului; îi dă un imbold de a luă parte la rezolvarea chestiunii. Voința con-

tientă presupune un scop. Claritatea și precizia scopului sunt o condiție esențială a realizării lui.

Titlul trebuie să îndeplinească însă anumite condiții, pentru a satisface cerințele de mai sus.

a) Să existe un raport strâns între titlul și conținutul lecției, adică să nu fie pur formal, cum ar fi bunăoară titlul: «azi vom continua ceea ce am făcut în lecția trecută».

b) Să nu se întrebuițeze în titlu noțiuni și cuvinte necunoscute: un scop neînțeles nu poate nici să provoace asociațiile necesare ridicării în conștiință a ideilor apercceptive, de cari avem nevoie, nici să influențeze asupra voinței elevului.

2. *Pregătirea apercptivă.* S'a pus întrebarea dacă e absolută nevoie de analiza elementelor apercceptive, deci de pregătire, dacă nu putem lăsa în seama ideilor noi, reproducerea celor vechi, necesare apercptiei, cum se petrece cazul la adulți, căci și la oamenii adulți apercptia tot se face, când cineva expune ceva nou, fără pregătire; însă această apercptie nu se face la început, ci chiar în cursul expunerii: e o apercptie imanentă. La această întrebare răspundem:

a) Dacă elementele apercptive sunt pregătite înainte de expunerea lecției noi, dobândirea acestora se face fără întreruperi, fără acele turburări supărătoare, defavorabile interesului și atenției.

b) Fără pregătire, nu știm dacă dintre elementele vechi se vor ridica la suprafață cele mai importante în legătură cu cele noi.

c) Elementele apercptoare au nevoie adeseori de mai multă claritate, de oare căre *completări*, și de *precii*.

ziune; deci ele trebuiesc analizate, înainte de a expune ideile cele noi.

d) Prin pregătire, lămurind ideile apercetive, facem posibilă percepția clară, și evităm interpretarea falsă a noilor percepții. Din aceste motive, nu ne putem lipsi prin urmare de pregătirea apercetivă.

3. *Tratarea.* Predarea cunoștințelor noi nu înseamnă expunerea lor în mod dogmatic. Elevul va contribui într-o largă măsură la aflarea noilor idei prin intuiția și judecata lui proprie, sprijinite și îndrumate de profesor.

Nimic din ceace poate găsi elevul însuși să nu-i dăm de-a gata.

Aceasta e *metoda activă*, numită, în ceace privește elementul logic, și *socratică*, — spre deosebire de metoda *expozitivă*, conform căreia profesorul expune, povestește cuprinsul lecției noi, fie în mod liber, fie după text. De multe ori constatăm tendința de a le considera că excluzându-se. E falsă însă această tendință: aceste două metode stau, și trebuie să stea, alături în învățământ, de oarece: a) din punct de vedere al *subiectului* (elevului) metoda activă servă la exercițiul funcțiunii logice; iar metoda expozitivă la cultivarea sentimentelor și imaginației.

b) din punct de vedere *obiectiv* (materia de învățământ), sunt lecții la cari, — ținând seamă de natura obiectului de cunoscut, — aplicăm metoda activă, (de ex. o lecție de gramatică, de aritmetică, etc.); sunt alte lecții, la cari se potrivește mai bine metoda expozitivă (de ex. povestirile istorice, religioase, etc.); și altele, la cari se aplică ambele metode la povestirea unor fapte urmate de interpretarea lor: (o lecție de istorie, din care extragem anumite adevăruri sociologice).

Fiecare din aceste metode trebuie să îndeplinească anumite condiții. Astfel:

A. *La metoda expozitivă*, condiția esențială este ca expunerea să fie clară, adică: a) între persoana educatorului și ideile expuse de el să existe o strânsă conexiune, ca fond și formă, ca gândire și simțire; cu alte cuvinte, în momentul când profesorul comunică idei, să transmită elevilor și ceva din sufletul său, din personalitatea sa. b) Să menținem contactul sufletesc cu elevii, printr'o expunere adaptabilă cerințelor momentului și unor inspirații provocate de împrejurări (când unele chestiuni n'au fost bine înțelese — și cine are experiența învățământului vede aceasta din nedumerirea ce se trădează pe fața elevilor — trebuie să se revină asupra lor). Forma de exprimare fixă, respectată până la exagerare, omoară comunicativitatea, spontaneitatea și posibilitatea de adaptare la necesitățile elevilor. Scopul educativ și instructiv trebuie pus mai presus de rigoismul stilistic sau oratoric.

A. *La metoda activă*: a) Perceperea directă prin intuiție, după regulile intuiției, e regula generală. b) Mijlocul, de care ne servim pentru a provoca activitatea mintală productivă a elevului, este *întrebarea*. Pentru a înlătura erori cu privire la cuprinsul noțiunii «*metoda activă*», vom deosebi dela început *întrebarea*, care urmărește controlul asupra unui capital de cunoștințe dat și lămurit în trecut (*examinarea*), de *întrebarea euristică*, cea, care are de scop să stimuleze pe elevi să găsească ei înșiși *idei noi*. Metoda euristică e greu de mânuit, întrucât presupune multă dibăcie și pricepere în punerea întrebărilor. De aceea se poate spune că *în aplicarea metodei active, condiția esențială e arta de a întreba*

ată aci *condițiile, pe care trebuie să le îndeplinească întrebarea.*

1. Să fie bine înțeleasă; să nu cuprindă expresii necunoscute ca fond sau formă. 2. Să fie precisă, adică:

a) Să nu cuprindă mai multe întrebări, fiindcă astfel se dă elevului posibilitatea mai multor răspunsuri. Dacă întrebăm, de ex., «ce era Mihai Viteazul?» cu scopul de a ni se răspunde «Ban al Olteniei», n'am întrebat bine, întrucât elevul ne poate răspunde că eră Oltean, Român, etc... Tot așa la întrebarea: «Ce dovedește pânza de păianjen?» pusă unor elevi de cl. II primară, cu gândul de a ne răspunde că gospodina e leneșe, s'a primit răspunsul: «ne vin mosafirii». Sau la întrebarea: «Ce face copilul când îl botezăm?», pusă cu gândul de a căpăta răspunsul: «se leapădă de păcate», s'a răspuns «fipă» etc.

b) Să nu fie prea lungă și prea complicată.

c) Să nu întrebuijăm termeni prea generali și nehoțărîji, în special predicate, (a fi, a aveà, a face).

d) Să-i dăm tonul și accentul cuvenit. De ex., întrebarea următoare: «Știința a adus servicii mari răsboiului?» are diferite sensuri și deci se pot da răspunsuri diferite, după cuvântul asupra căruia se accentuiază: «știința», «a adus», «mari servicii» sau «răsboiului».

3. Să nu dăm noi răspunsul total sau în parte; de asemenea nu trebuie să numim noi dela început elevul, care să răspundă, căci atunci ceilalți elevi nu și mai frământă mintea.

a) Dacă la răspuns cerem speța, în întrebare trebuie să dăm genul proxim. De ex. să nu întrebăm: «unde se găsește orașul Pitești?» fiindcă se poate răspunde: în România, Muntenia, etc., și să întrebăm: «în ce județ se găsește orașul Pitești?».

b) Când răspunsul presupune *diviziunea* sferei unei noțiuni, să indicăm punctul de vedere al diviziunii. De ex., întrebarea: «Cum împărțim omenirea?» e prea vagă și trebuie precizată astfel: «după rasă, naționalitate, religie».

4. *Asocierea*. Aci începe procesul de abstracție, pentru a ne ridică la noțiuni cu sfera din ce în ce mai întinsă.

A. Vom deosebi două procese.

a) *Asocierea elementelor noi între ele*, (părțile unei plante, unui animal, unei povestiri, etc., la o lecție de gramatică de asemenea comparăm, exemplele analizate în tratare).

b) *Asocierea elementelor noi cu cele vechi asemănătoare* (animale sau plante de aceeași speță, de același gen; scrieri literare de același gen literar, sau de același autor, etc).

B. Natural că nu vom provoca, nici nu vom încuraja *toate* asocierile posibile, ci numai pe acelea, cari sunt utile scopului către care tindem, adică noțiunii ce voim a realiza în generalizare.

C. Uneori asocierea nu duce la generalizarea logică, prin abstracție, ci numai la o unificare, la o recapitulare a elementelor expuse separat în tratare.

Spre ex., o descriere, o povestire istorică, pregătirea unei poezii, etc. Trecerea dela asociere la treapta următoare, la generalizare, e aproape imperceptibilă.

5. *Generalizarea* constă în trei operații:

a) Din datele concrete și pe baza asocierii lor se extrage noțiunea cu valabilitate generală, pentru cazurile de același fel.

b) *Denumirea*: găsim expresia potrivită elementului abstract; fixăm rezultatul abstracției printr'un termen, (ex

corp, animal biman, etc.), printr'o definiție, o regulă (gramaticală) sau printr'o lege (fizică sau biologică).

c) Introducerea noțiunii noi la locul potrivit în sistemul de noțiuni al elevului,

6. *Aplicarea*. Aici vom avea în vedere că știința se transformă în puțință prin exercițiu, prin aplicații. Aceste aplicații se pot face în mai multe feluri:

a) O primă aplicare constă în a stăpâni bine cercul de idei, adică să-l putem parcurge în toate direcțiile, să-l privim din diverse puncte de vedere, să putem desface vechile forme, pentru a realiza forme noi. În modul acesta, elevul nu e numai reproducător al materiei învățate, ci și productiv. Acelaș eveniment istoric, de exemplu, poate fi privit din punctul de vedere cronologic, politic, economic, etnic, religios, etc.

b) În al dilea rând, aplicăm noțiunea, legea sau regula la noi cazuri concrete, a căror explicare o căutăm; prin aceasta, — și mai ales dacă ținem seamă și de cerințele prezentului, — punem școala în legătură cu viața.

La ce i-ar servi naturalistului geolog să cunoască deosebirea diverselor roci în *teorie*, dacă în fața unui caz concret, nu și-ar putea da seama ce fel de rocă are dinaintea lui? Și la ce ne-ar servi regulile de aritmetică, dacă nu ne-am putea servi de ele pentru rezolvarea problemelor ce întâlnim în viață? La ce ne-ar servi regulile de ortografie, gramatică, dacă n'am face uz de ele, aplicându-le?

c) Este și o *aplicare morală*: la religie, la istorie, la literatură avem fapte, cari pun în evidență un principiu moral; arătând respectarea lui, în cazuri trecute sau prezente, am făcut aplicarea.

d) În sfârșit, o altă aplicare e *trecerea dela ideie la*



*faptă*: lucrări practice în laborator, grădină, atelier, desenuri, etc., pentru aplicarea unor date științifice. Mai ales în domeniul moral, e de mare importanță *exercitarea virtuții*, care e ultima metodă de *educație morală*.

Sunt necesare acum câteva observații generale cu privire la aceste trepte.

1. *Treptele psihologice nu se aplică toate în fiecare lecție*. La o lecție de biologie ne poate răpi o oră întreagă numai observarea la microscop și notarea observărilor în caet, așa că e nevoie de încă o oră pentru scoaterea legilor și poate de încă una pentru aplicările practice.

2. *Treptele psihologice nu se aplică la toate lecțiile în aceeaș măsură și în acelaș mod*. Bunăoară, la o lecție de geografie fizică, sau la o descriere istorică, nu poate fi vorba de generalizare, ci doar de un *rezumat* sau o *recapitulare*. Tot asemenea, la predarea dexterităților, unele trepte formale, ca de ex. asocierea și generalizarea, nu-și au rostul de a fi întrebuințate.

3. Metoda treptelor psihologice a fost învinuită de unii că e *uniformă*. Dar această învinuire e nedreaptă, mai întâiu, fiindcă metoda nu se aplică în acelaș mod la toate obiectele și în toate cazurile, după cum văzurăm.

Pe dealtă parte, trebuie să putem varia *materialul* de asimilat, după cum variază și *maniera de predare* a profesorului. Inșă *metoda de asimilare* rămâne aceeaș, fiindcă corespunde legilor psihice, pe cari nu le putem modifica. După cum în fenomenul nutriției, de pildă, variază numai alimentele și modul de preparare, dăr legile de asimilare rămân aceleași, tot așa și în domeniul învățământului variază *materialul de asimilat* și *maniera de predare*, dar legile asimilării rămân ne-schimbate.

4. În sfârșit, recunoașterea necesității acestei metode nu implică deloc nesocotirea personalității profesorului, după cum iarăși cred unii.

Principiile generale didactice (printre cari se numără și treptele psihologice) rămân aceleași; însă modalitatea aplicării lor nu e identică pentru toți indivizii și în toate împrejurările. Adaptarea principiilor metodice la firea individuală și la împrejurări, constituie opera personală a educatorului. Prin stabilirea principiilor metodice, nu determinăm cu deamănuntul actele viitoare ale practicei pedagogice în diferite cazuri particulare, ci ne pregătim spiritul așa încât să poată pricepe și aprecia exact situațiile de fapt, în cari se va găsi.

«Există o pregătire a artei prin știință — zice Herbart  
« — o pregătire a inteligenței și inimii, care precedează  
« practica educativă. Și numai grație acestei pregătiri,  
« experiența, ce n'o putem dobândi decât în cursul acti-  
« vității practice, devine instructivă pentru noi. Numai  
« prin acțiune, prin practică, învățăm arta și dobândim  
« tactul, talentul, adresa, abilitatea; dar în practică învață  
« arta numai acela, care a pătruns mai bine știința, care  
« și-a asimilat știința și care astfel a determinat dinnainte  
« impresiile viitoare, pe cari experiența le va face asu-  
« pra lui».

Cauzele acestor critici nu sunt de natură pedagogică, crede Herbart, ci se datoresc mai ales incompetenței, de oarece în pedagogie se amestecă oricine:

«Cine oare ezită, — zice el — de a lua o atitudine  
« hotărâtă în discuțiile pedagogice? Cine găsește că e  
« necesar să asculte și să învețe? Cine se scuză, în di-

«scuțiile pedagogice, cu mărturisirea atât de obicinuită «în alte domenii, că nu se pricepe în chestiune?».

Altă cauză a criticelor aduse metodei lui Herbart este, după părerea lui Frick, un urmaș al său, îngâmfarea unora dintre profesori, care-și închipuesc că talentul lor îi dispensează de orice pregătire.

«Adevărata satisfacție, spune el, n'o vor avea cei cari «își închipuesc, — cu o încredere mândră în puterea ab-solută a personalității lor, — că pot lăsa toată activi-tatea didactică în seama inspirațiilor lor geniale, ci aceia, «cari și-au dat seama că procedarea metodică e cel mai «bun mijloc de a pune în valoare viața sufletească a «propriei noastre personalități».

#### D. Câteva lecții practice.

##### Lecție de geometrie, cl. IV primară.

###### *Noțiunea de patrulater.*

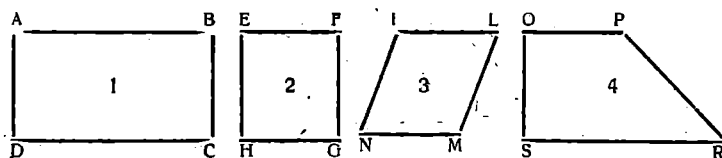
[Material didactic: fața unei cărți, a unui penar, a tablei, un car-ton rombic și altui trapezoidal].

*Pregătirea.* Elevii sunt provocați să arate corpuri, suprafețe. Rea-mintirea definițiilor de *corp* și *suprafață*. De ce e mărginită supra-fața? (linii). Ce numim linie dreaptă? Elevii desenează două linii drepte, cari se întâlnesc.

*Anunțarea.* Vom învăța ceva nou despre suprafețe.

*Predarea. Intuirea.* Se arată și se intuește o față a penarului: e o suprafață mărginită de 4 linii drepte, cari se întretaie două câte două. Se desenează această suprafață la tablă de un elev; ceilalți desenează pe caete.

Se citește această suprafață desenată (A. B. C. D.). Se procedează la fel cu intuiția tablei (patrat), rombului, trapezului. Pe tablă sunt desenate figurile:



**Asocierea.** Ce reprezintă figura 1? (Suprafața mărginită de 4 linii drepte, cari se întretaie două câte două). Dar a doua? Dar a treia? Dar a patra? Ce au asemănător toate aceste suprafețe? (Mărginite de 4 linii drepte, cari se întretaie două câte două).

**Generalizarea.** Suprafața mărginită de 4 linii drepte, cari se întretaie două câte două, se cheamă patrulater. (Un patrulater desemnat se citește prin 4 litere).

**Aplicarea.** a) Elevii arată diferite patrulatere la obiectele din jurul lor.

b) Se arată elevilor și alte suprafețe (triunghiuri, pentagoane, etc.) și li se cere să spună de ce nu sunt și acelea patrulatere.

c) Elevii lucrează diferite patrulatere din carton sau hârtie și le desenează.

### Lecție de gramatică, cl. II primară

#### *Predicatul*

**Pregătirea.** Elevii spun câteva nume de ființe și de lucruri. Spun propoziții despre acele ființe și lucruri. Se caută subiectele din acele propoziții.

**Așunțarea.** Se va învăța despre altă parte a propoziției.

**Predarea.** Exemple. Prin întrebări puse elevilor se formulează propozițiile următoare, cari se scriu pe tablă:

1. Porumbul este o plantă. 2. El are rădăcina subțire. 3. Porumbul crește pe holdă. 4. El se coace toamna.

**Analiza exemplurilor:** Care e subiectul în propoziția întâia? Ce se spune despre porumb? (este o plantă). Ce arată prin urmare vorbele *este o plantă*, în această propoziție? (Ce se spune despre ființa arătată de subiect). Se subliniază aceste vorbe. Se analizează la fel și celelalte predicat.

**Asocierea:** Se citesc toate vorbele subliniate. Ce arată vorbele subliniate din propoziția întâia? (ce se spune în propoziție). Dar cele din a doua? Dar cele din a treia? etc.

Prinurmăre ce arată fiecare din vorbele subliniate?

*Generalizarea*: Partea propoziției, care arată ce se spune despre ființa sau lucrul arătat de subiect, se cheamă predicat. Ca să aflăm predicatul, se pune întrebarea: ce se spune despre.....?

*Aplicarea*. Elevii sunt puși să spună propoziții și să caute predicatele din ele. Se citesc în cărțe câteva propoziții și se caută predicatele.

### Lecție de psihologie. cl. VIII secundară.

#### *Temperamentele.*

*Pregătirea*. Recapitularea clasificării sentimentelor din punctul de vedere al duratei și intensității. Convorbire cu elevii asupra unor exemple relative la felul de reacționare la senzații a diversilor indivizi.

*Predarea*. Exemple: a) *Patru oameni sunt insultați.*

1. Primul răspunde imediat cu insulte și gesticulări (temperament *sanguin*).

2. Al doilea dă imediat lovituri de băston celui, care l-a insultat (temperament *choleric*).

3. Al treilea nici nu spune, nici nu face nimic, dar i se contractează fața (temperament *melancolic*).

4. Al patrulea rămâne indiferent (temperament *flegmatic*).

b) *Se întâmplă un accident: un automobil calcă un trecător. Spectatorii iau diferite atitudini:*

1. Unii fac gălăgie, acuză pe șofer și deplâng soarta nenorocitului.  
2. Alții aleargă imediat să dea ajutor.  
3. Alții sunt profund impresionați și după câțiva timp dau și ei ajutor.

4. Alții, însfârșit, rămân aproape indiferenți și târziu de tot se hotărăsc să se intereseze de pacient.

Din analiza amănunțită a acestor exemple se scot în evidență caracterele celor patru tipuri de temperamente:

1. *sanguinul*: vioi, nestatornic, prietenos.
2. *colericul*: violent, activ, sociabil.
3. *melancolicul*: cumpănit, profund, individualist.
4. *flegmaticul*: greolu, conștiincios, devotat.

*Asocleria.* a) Compararea între exemplele de mai sus din punct de vedere al intensității impresiunii și reacțiunii, pentru scoaterea clasificării temperamentelor făcută de Galenus.

b) Comparare din punctul de vedere al intensității și timpului de reacțiune, pentru a se scoate clasificarea lui Wundt.

c) Comparare între cazurile 1 și 3, între 2 și 4 pentru a scoate clasificarea lui Kant.

d) Comparare între cazurile de mai sus pentru a se scoate caracterul permanent și individual al temperamentelor.

*Generalizarea:* Definiția: temperamentul e caracteristica permanentă individuală, care arată modul cum impresiile din afară sunt primite, elaborate și cum se reacționează la ele.

*Aplicarea:* Caracterizări asupra temperamentelor diferitelor popoare; temperamentul individual pe sexe, pe vârste.

### Leeție de logică la cl. V normală.

*Clasificarea noțiunilor din punct de vedere al conținutului.*

*Pregătirea.* Convorbire cu elevii asupra conținutului și sferelor noțiunilor.

*Anunțarea.* Se va cerceta raportul noțiunilor după conținutul lor.

*Predarea.* Se dau exemplele următoare:

| A           | B     | C    |
|-------------|-------|------|
| transparent | bogat | mort |
| neted       | sărac | viu  |
| fragil      |       |      |

Analizând fiecare din aceste grupuri, din punct de vedere al raportului dintre noțiuni, se constată că noțiunile dela A pot fi gândite împreună; cele dela B se exclud; cele dela C de asemenea.

*Asocierea.* Elevii compară cele trei coloane. Opoziția dintre grupul A și B și între A și C se vede ușor. Mai greu se vede raportul dintre B și C, cari se aseamănă întrucâtva.

Intervine propunătorul cu lămuriri asupra ideii de negație: în grupa B, negând despre cineva că e bogat nu urmează cu necesitate că e sărac; pe când la grupa C, dacă cineva nu e mort, trebuie neapărat să fie viu.

*Generalizarea.* Definiția noțiunilor: a) *concordante* și *opuse*, b) *contrare* și *contradictorii*.

*Aplicarea.* Elevii sunt provocați să dea exemple de noțiuni concordante, opuse, contrare și contradictorii.

**E. Învățământul analitic, descriptiv și sintetic.** Tot în domeniul metodei de predare și în legătură cu metoda treptelor psihologice, ne dă Herbart unele indicații asupra *învățământului analitic, descriptiv și sintetic*.<sup>1)</sup>

După cum am văzut, învățământul ia drept-punct de plecare *experiența elevului*. Față de această experiență rolul învățământului este:

1) de a o controla și rectifică prin *analiză*, care descompune în elementele constitutive aceeace coexistă în experiența elevului, (în grădina găsim pomi, iarbă, pasări; la pom deosebim rădăcina, trunchiul, ramuri, frunze, flori, fructe; la floare: corola, pistilul, staminele, etc.) pentru a le clarifica bine, pe fiecare în parte, precum și raporturile dintre ele.

2) de a o îmbogăți, dându-i elemente noi, pe două căi:

a) imitând experiența spontană a elevului, adică folosindu-ne de intuiție (între altele excursiile) și de descrieri (intuiție indirectă), prin urmare apelând la simțurile și imaginația elevului. (li îndreptăm atenția asupra faunei și florei din regiuni îndepărtate, sau din regiuni apropiate, pe cari încă nu le-a cunoscut, îi descriem viu, folosindu-ne și de ilustrații, faptele petrecute în alte locuri și alte timpuri, decât acelea, în care se găsește el, etc.)

1) Prelegeri pedagogice par. 66—70

2) Ibidem; pa0. 106—130

b) prin tratarea sistematică, logică a unor cunoștințe noi, adică prin *metoda sintetică*. Aceasta se aseamănă cu învățământul descriptiv, prin aceea că aduce noi elemente de cunoștință, și cu învățământul analitic, prin aceea că le tratează *sistematic*. (Spre ex. studiul corpurilor geometrice, studiul unei limbi streine, etc.)

Deși s'ar părea că trebuie să începem cu prima treaptă, adică cu analiza, totuși, deoarece analiza, presupunând o activitate logică accentuată, și fiind mai streină de cerințele sufletești ale elevului începător, vom începe cu intuiția și descrierea, care apelează la simțuri și imaginație și se apropie mai mult de experiența spontană a elevului.

Am văzut până acum cât de mult a accentuat Herbart importanța învățământului educativ, adică a educației morale indirecte.

Serviciile, pe care învățământul le aduce educației morale sunt, în rezumat, următoarele :

1. Completează experiența morală și socială a elevului cu ajutorul unor obiecte, ca istoria, religia ș. a.
2. Învățământul provoacă și acte de voință (voința derivă și ea din reprezentări) prin intermediul interesului, care reprezintă puntea de trecere dela ideie la acțiune.
3. Învățământul stimulează interesul multilateral, în care se cuprind și cele trei interese cu caracter moral : moral propriu zis, social și religios.

#### IV. Educația morală directă.

A. Rolul ei. În afară de această *educație indirectă*, educația prin învățământ, — Herbart ne vorbește și de o *educație morală directă*. În ce consistă aceasta și întrucât e necesară ?



Dacă ne reamintim scopul general al educației stabilit de Herbart, găsim că el cuprinde trei noțiuni fundamentale: *caracterul* (consecvența), *energia* și *moralitatea*. Învățământul dă numai moralitatea și un impuls către voință (interesul), dar nu ne dă *energia și consecvența*, cari rămân astfel pe seama educației directe.

Sau mai lămurit: învățământul ne duce până la interes. Tranzitia de la dorință la voință, se face însă prin intermediul deprinderilor: «fapta produce voința din dorință».

Cum se poate întâmpla aceasta? Voința după cum am văzut, e o dorință însoțită de ideea posibilității de a fi realizată; dacă ni se demonstrează că un lucru este imposibil de realizat, n'o să voim niciodată acel lucru. Dar convingerea despre posibilitatea de realizare n'o avem decât pentru acte, pe cari le-am mai executat în trecut. Și cu cât am executat un act de mai multe ori, cu atât suntem mai siguri de realizarea lui.

E o concepție asemănătoare cu ceace s'a numit în psihologia modernă teoria imaginilor kinestetice <sup>1)</sup>.

În legătură cu formarea caracterului, ne arată Herbart și importanța morală a educației fizice, care, procurând mijloacele fizice de realizare a actelor voluntare, au o valoare deosebită, de oarece poate să aibă cineva un fond moral bun, și cu toate acestea să fie incapabil de a săvârși un act moral (de ex., un act de curaj), fiindcă-i lipsește forța fizică.

Totuși trebuie să ne ferim de a cădea în exagerări, cu privire la valoarea morală a educației fizice. <sup>2)</sup>

1) A se vedea G. G. Antonescu «Din problemele Pedagogiei Moderne», Ed. II. pag. 184 și următoarele, 1924.

2) Prelegeri Pedagogice, Par. 59.

Iată cum motivează Herbart raportul dintre educația morală și cea fizică:

„Baza oricărei dispoziții naturale e sănătatea fizică. Naturile bolnăvicioase se simt dependente, cele robuste îndrăsnesc să *voească*.”

De aceea îngrijirea sănătății se leagă în mod esențial de *educația caracterului*, fără însă a intra în competența pedagogiei.

„Acestea îi sunt străine principiile, cari dau directiva acelor îngrijiri»<sup>1)</sup>).

Iar în altă parte:

„ Tocmai pentru că bărbatul posedă mai multă forță fizică, are în general și mai mult *caracter*, decât femeia. Numai acela poate avea un caracter ferm, și poate voi cu fermitate, care-și zice că va fi capabil de a-și face datoria la postul său, când va veni momentul”. (Aforisme).

Indicații în acest sens găsim și la Greci, la cari educația fizică eră în mare vază. De asemenea, în pedagogia lui Rousseau se insistă asupra raportului, care trebuie să existe între dorințele noastre și puțința de a le realiza: ființa, la care dorința e mai mică decât energia, e fericită; aceea, care n'are energie suficientă, pentru a-și realiza dorințele, e nefericită.

B. *Caracterul obiectiv și caracterul subiectiv*. Cu privire la caracter, la Herbart găsim de asemenea o teorie, care-l aproprie de pedagogia contemporană. El deosebește *caracterul obiectiv*<sup>2)</sup> constituit din elemente moștenite și din elemente câștigate prin influențele din afară, de *caracterul subiectiv*<sup>3)</sup> alcătuit de voința ce se

1) I. Fr. Herbart. Allgemeine Pädagogik.

2) Prelegeri Pedagogie par. 141

3) Ibidem par. 145

produce din momentul în care, după ce am cunoscut prin observare și reflexie propria noastră individualitate (caracterul obiectiv,) o apreciem pe aceasta prin prisma unor principii și sentimente, cari ar trebui să fie cele morale. Așa dar caracterul subiectiv începe să se manifeste din momentul, în care căutăm să ne cunoaștem, să ne apreciem și să ne transformăm propria noastră fire, *caracterul obiectiv e determinat*, sau, cu termenii lui Herbart, *e apercceptut*; iar *cel subiectiv e determinant, apercceptor*.

Acesta e un raport de apercepție foarte curios, așa cum nu-l găsim în domeniul învățământului. Aci elementele vechi aperccep pe cele noi; în domeniul moral din contră, elementele noi, ideile și sentimentele morale, aperccep (determină) pe cele vechi, deprinderile câștigate, (când acestea sunt în armonie cu cerințele morale, sunt păstrate; când nu, sunt respinse).

Însă, deoarece convingerile morale apar la o vârstă mai înaintată, când elementul vechiu e foarte înrădăcinat, apercepția se face foarte greu, și se pot produce uneori mari sbuciumări sufletești. (De ex., un om religios, cărui studii științifice îi sdruncină credința, sau un ateu, care devine credincios în urma unei revelații oarecare).

De aceea Herbart cere să n'așteptăm cu educația morală până târziu, când apar convingerile morale, ci să începem de vreme, încă din timpul caracterului obiectiv, pentru a forma *deprinderile* favorabile moralității, cari astfel vor fi apercceptute fără nicio greutate de principiile morale.

În acest caz, ne va fi ușor să executăm actele dictate de maximele morale, și prin urmare determinarea carac-

terului obiectiv de către cel subiectiv nu va întâmpina dificultăți.

Când intervine *caracterul subiectiv*<sup>o</sup>(controlul de sine pe baza ideii morale), se constituiesc *maximele morale* și apoi *decizia de a lupta* pentru înfătuirea lor. Știm că decizia se bazează totdeauna pe convingerea posibilității de realizare a actelor proiectate, în cazul nostru, a actelor morale. Iar această posibilitate e asigurată de *bunele deprinderi* formate în caracterul obiectiv, încă înainte de a interveni controlul ideilor morale (caracterul subiectiv).

Astfel nu vom avea două voințe — cum zice Goethe (In meiner Brust wohnen zwei Seele<sup>1)</sup> — una dictată de ideile morale și alta de dispozițiile naturale și de obiceiuri.

Indrumarea caracterului obiectiv, adică formarea deprinderilor, psihologicește se bazează pe memoria voinței, pe care Herbart o definește astfel: «a voi totdeauna în aceleași împrejurări, acelaș lucru». Memoria voinței e determinată atât de influența educatorului, cât și de natura copilului, de mobilitatea spiritului lui. Iată ce spune Herbart în această privință:

«Oamenii cei mai lipsiți de caracter sunt acei cari, urmând capriciilor lor, văd aceleași lucruri, când albe, când negre, sau cari, *pentru a se conforma timpului lor, își schimbă capriciile odată cu moda*. Această frivolitate o găsim la copiii, cari pun mereu tot felul de întrebări, fără a aștepta măcar răspunsul, și cari, în toate zilele, au *noi jocuri și noi camarazi*. O întâlnim și la adolescenții, cari în fiecare lună învață un nou

1) În pieptul meu locuiesc două suflete.

«instrument muzical, studiază o nouă limbă; în fine, o  
«întâlnim la tinerii, cari azi ascultă șase cursuri, mâine  
«studiază singuri acasă și poimâine pleacă în călătorii.

«Cei mai apți pentru educația morală sunt însă acei,  
«cari rămân legați de ceea ce cunosc bine, cari privesc  
«cu neîncredere tot ce e nou, *pentru că e nou*, cari se țin  
«în rezervă față de tot ce strălucește prin aparență, acei  
«cari rămân în lumea lor... se lasă greu a fi conduși în  
«afară de calea lor, par uneori încăpățânați sau limitați,  
«— fără a fi realmente, — admit la început mai greu  
«intervenția educadorului, îl primesc cu oarecare răceală,  
«nu linguesc în niciun fel... Aceștia, prin buna lor  
«voință, dacă am reușit s'o câștigăm, oferă educației un  
«teren solid<sup>1)</sup>.

C. Mijloacele pentru formarea caracterului. Să vedem acum,  
cari sunt mijloacele pentru formarea caracterului.

1. *Un prim mijloc e de a menține pe elev consecvent în actele sale*<sup>2)</sup>. Cum? Dându-i norme de conduită, pe care elevul e ținut a le respecta. În realizarea acestor norme, trebuie să apelăm însă la ceea ce e bun în sufletul copilului<sup>3)</sup>. Indicații în această privință a găsit Herbart la urmașul lui Kant, *Niemeyer*, pe care-l consideră ca predecesor al său și ale cărui cuvinte le menționează:

«Educadorul va avea în vedere în primul rând ceea ce e  
«cu adevărat bun în caracterul natural al celui ce trebuie  
«să fie educat. A conserva, a întări, a ridica la rangul  
«de virtute acel bun, a-l apăra contra oricărui pericol —  
«aceasta trebuie să fie continua sa preocupare. Aceasta  
«trebuie să dea tonul întregii sale metode de educație.

1) *I. Herbart*. Allgemeine Pädagogik Dritter Teil.

2) Prelegeri Pedagogice, Par. 161—166

3) A se vedea în această privință: Förster, Școala și caracterul

«Și dacă are de-aface cu un copil rău crescut și răsfățat «și va îndreptă atenția tot în acea direcție și va căuță «să pună în evidență elementul bun, chiar dacă astfel «ar lăsa să crească alături oarecari burueni».

2. Al doilea mijloc e să determinăm pe elev la o bună alegere a actelor; cari urmează să fie transformate în deprinderi <sup>1)</sup>).

Această alegere nu trebuie s'o facă educatorul, fiindcă deprinde pe elev a fi sclavul altora.

Dar atunci, dacă elevul n'are nici norme morale și dacă nici educatorul nu poate să intervină, cum se face alegerea?

Aci Herbart se apropie de Rousseau și de Spencer, prin aceea că recomandă *pedeapsa naturală* (adică elevul suferă consecința firească a propriilor sale fapte) căreia îi adaugă corectivul, — pe care-l aduce mai târziu și Spencer, — că educatorul trebuie să *avertizeze* pe elev, când vede că vrea să facă un pas greșit, asupra urmărilor, la cari e expus.

Alături de pedeapsa naturală, mai recomandă Herbart și *pedeapsa pedagogică*, pe care trebuie s'o prezentăm însă ca o *consecință logică* a faptelor copilului.

«Cine-și pierde vremea e lipsit de o anumită plăcere; «cine-și strică lucrurile e lipsit de ele; cine e lacom va «fi obligat să primească un medicament amar; cine «flecărește e îndepărtat de locurile unde se vorbesc «lucruri, ce nu trebuiesc auzite de oricine, etc. Aceste pedepse nu sêrvesc la o îndreptare morală, dar ele feresc de rău și cumiñesc pe copil <sup>2)</sup>»

---

1) Ibidem par. 167—171.

2) Ibidem par. 157.

E de menționat că Herbart, spre deosebire de Rousseau, se referă atât la experiența naturală, cât și la cea socială. (Emil al lui Rousseau, precum se știe, eră izolat de societate și, nesuferind influența mediului social, nu putea să reacționeze în această direcție, pentru a-și forma deprinderile). De aceea, după Herbart, copilul trebuie să fie lăsat în contact cu alți copii, fiindcă în felul acesta își va face un început de experiență socială.

3. În sfârșit, *al treilea mijloc îl constituiesc maximele morale*<sup>1)</sup>. Aci Herbart are iarăși o observație foarte subtilă, de ordin psihologic și moral. Când trebuie să se facă apercipția caracterului obiectiv de către cel subiectiv, acesta din urmă îl cenzurează pe cel dintâiu. În această cenzurare, el poate avea două atitudini:

a) Sau e riguros nepărtinitor, condamnând elementele nefavorabile principiilor morale, și atunci se produce acea disarmonie chinuitoare înăuntrul voinței noastre;

b) Sau e prea blând, și printr'o logică sofistică încearcă să legalizeze deprinderile predominante în caracterul obiectiv, să le ridice la rangul de principii, periclitând astfel caracterul moral.

Iată de ce formarea deprinderilor favorabile moralității trebuie să înceapă din vreme, fiindcă, dacă în momentul manifestării caracterului subiectiv ele există, nu se mai produce acea luptă, care se rezolvă adeseori în defavoarea elementului moral.

Acum se înțelege prin urmare importanța mare, pe care Herbart o acordă educației directe în formarea caracterului moral, care e scopul suprem al educației.

1) Ibidem par. 172-175

## V. Urmașii lui Herbart.

Sistemul pedagogic al lui Herbart a lăsat urme din cele mai adânci pe terenul educației și învățământului. Numeroși adepți ai pedagogiei herbartiene au căutat să interpreteze cât mai bine sistemul lui Herbart și din această tendință s'a ajuns la formarea așa zisei școale herbartiene. Cităm pe cei mai de seamă reprezentanți ai ei.

*Ziller*<sup>1)</sup> a fost profesor de pedagogie și filosofie la Universitatea din Leipzig, unde a fundat un seminar pedagogic, care devenise o adevărată pepinieră a pedagogiei herbartiene. În 1864 întemeiază «Societatea pentru pedagogia științifică». Cele mai de seamă lucrări ale sale sunt: «Bazele instrucției educative» și «Pedagogia generală». Ziller a adus unele modificări pedagogiei herbartiene. Unele din aceste modificări se armonizează cu principiile fundamentale ale acestei pedagogii.

Altele însă — și nu din cele mai puțin importante — sunt aproape în opoziție cu concepția lui Herbart, ceea ce a și determinat pe câțiva adepți ai acestuia să le respingă.

Menționăm mai întâiu modificarea referitoare la treptele psihologice. La Herbart, prima treaptă am văzut că era claritatea, și constă din lămurirea ideilor noi. Când am vorbit de atenția aperceptivă însă am văzut că el pune ca primă condiție a unei bune atenții, analiza și rectificarea ideilor vechi în legătură cu cele noi, pentru a facilita apercepția și prin apercepție atenția. Dar, când a fost vorba de planul unei lecții, n'a ținut seama și de această analiză a materialului aperceptiv,

1) Ziller a trăit între anii 1817 - 1882.



care, chiar conform concepției psihologice a lui Herbart, trebuie să premerge expunerii ideilor noi. De aceea Ziller a ajuns în mod necesar la scindarea primei trepte în două: *analiza* ideilor vechi, și *sinteză* acestora cu ideilor noi. De altfel, la Herbart am mai găsit ideia și chiar termeni pentru aceste trepte, când a fost vorba de raportul dintre instrucție și experiența elevului. Am deosebit atunci un învățământ analitic, care rectifică această experiență și care nu e altceva decât ceea ce Ziller înțelege prin *analiză* — și un învățământ *descriptiv*, menit să o sporească, împreună cu învățământul *sintetic*, care nu e altceva decât sinteza lui Ziller referitoare la problema concentrării materiei de învățământ.

Concepția lui Herbart asupra concentrării materiei de învățământ este determinată de doi factori mai importanți, arătați în sistemul său:

Primul, de ordin pedagogic, este idealul educației, care trebuie să fie *formarea caracterului moral*.

Al doilea, de ordin psihologic și indirect pedagogic, este *interpretarea intelectualistă*, pe care o dă el vieții sufletești, considerând reprezentările ca elemente fundamentale, constitutive, ale tuturilor manifestărilor psihice, inclusiv sentimentele și volițiunile.

În acest caz și caracterul moral va depinde de natura reprezentărilor și de raportul lor în conștiința noastră.

Nu vom putea forma caractere decât dacă reușim să construim în conștiința elevului un cerc de idei bine încheat și armonice: prin urmare, dacă realizăm *principiul concentrării*.

Într'adevăr, caracterul presupune consecvența și energia în voință, iar acestea nu sunt posibile dacă ideile, din care derivă voință, nu sunt clare și nu constituiesc

împreună un tot unitar. Un cerc de idei unitar ne dă siguranța în acțiune ca element pozitiv, iar ca element negativ, puțința de a rezista tentațiilor venite din afară. Un om, care nu are convingeri bine fixate, este la discreția diverselor impresii primite dela lumea înconjurătoare, care-l pot influența și atunci activitatea lui nu va mai fi determinată de principii dictate de propria lui conștiință, ci de impresii, care variază dela un moment la altul.

Așa dar un cerc de idei unitar constituit, deci concentrarea materiei de învățământ, este condiția sine qua non a realizării idealului educativ.

Pentru a realiza concentrarea se impune, după Herbart, pe deoparte: stabilirea unor raporturi logice între obiectele de învățământ predate simultan, spre a putea fi unificate; pe de altă parte, adaptarea lor la gradul de dezvoltare sufletească și la experiența elevului. Cu alte cuvinte, va trebui să ținem seamă de terenul apercceptiv și de interesele sufletești ale elevului, pentruca unificarea să se facă, nu numai între noile idei, pe care i le transmitem, ci și între acestea și întregul capital sufletesc existent în conștiință. Numai astfel se poate realiza unificarea integrală a cercului de idei, — și prin aceasta se ținde la formarea caracterului moral.

Ca elev al lui Herbart, Ziller admite: pe deoparte, că scopul educației e formarea caracterului moral; pe de altă parte, că reprezentările, fiind elementele constitutive ale întregii vieți sufletești, de felul cum învățământul va organiza cercul de idei depinde realizarea aceluși scop.

Deci, Ziller, ca și Herbart, pornind dela ideia învățământului educativ, consideră concentrarea materiei de învățământ ca o condiție esențială a formării caracte-

• rului moral. În dezvoltarea mai departe a problemei, intervin însă deosebiri importante între concepția lui Herbart și aceea a lui Ziller, care nu numai că o transformă pe cea dintâiu, dar îi și adaugă elemente noi.

Dacă scopul educației e formarea caracterului moral și dacă instrucția e pusă în serviciul acestui scop, — zice Ziller — obiectul central, predominând în program, trebuie să fie un obiect cu caracter moral (morală, religie, istorie).

Ziller introduce prin urmare principiul *obiectului central* în constituirea programului, principiu, pe care sub altă formă îl mai găsim în trecut, în evul mediu, când studiile religioase erau dominante asupra tuturilor celorlalte materii de învățământ și în epoca Renașterii și Umanismului, când clasicismul greco-roman deținea suveranitatea. Desigur că în aceste două cazuri din urmă, principiul obiectului central dominant nu era datorit atât unei concepții pedagogice, cât mai ales unor influențe culturale generale.

Al doilea element, nou în concepția lui Ziller, va rezultă din adevărul psihologic că acel centru moral, spre a fi accesibil spiritului elevului la orice vârstă — fiind vorba de introducerea acestui principiu în întregul învățământ — trebuie să aibă un caracter concret; *ideile abstracte* sub formă de maxime, norme, principii morale, sunt greu asimilabile spiritului elevului. Cum putem da un caracter concret culturii morale? Știm, din experiență, că învățământul primar se servește în acest scop de povești, prin care se comunică elevului fapte din imaginație sau întâmplate, acestea din urmă, putând aparține actualității sau trecutului istoric. Prin urmare, vom putea utiliza cu succes ca obiect central istoria atât cea pro-

fană cât și cea religioasă. Astfel, spre exemplu, istoria vieții lui Ișus Christos sau faptele apostolilor săi constituiesc fără îndoială un important centru moral și istoric.

Al treilea element nou, în concepția lui Ziller, e determinat de convingerea lui că obiectele centralor trebuie să corespundă gradului de dezvoltarea sufletească, la care a ajuns spiritul elevului, deci, intereselor fiecărei vârste. Dar, fazele de evoluție, prin care trece spiritul individual, corespund, după Ziller, fazelor de dezvoltare, prin care a trecut cultura omenească în genere.

Și atunci, dacă vrem ca obiectul central, cu caracter moral și istoric, să corespundă și intereselor actuale ale sufletului școlarului, în fiecare fază a evoluției sale, acel obiect trebuie să fie ales din aceea fază a culturii omenești, care corespunde momentului evolutiv, prin care trece sufletul individual. Cu alte cuvinte, cu cât spiritul individual a ajuns la o fază de dezvoltare mai înaintată, cu atât obiectul moral central va trebui să fie luat dintr'o fază mai avansată a culturii omenești.

Iată dar faimoașa teorie a *treptelor istorico-culturale* pusă la baza concentrării materiei de învățământ.

În concepția lui Ziller găsim realizate atât concentrarea succesivă (adică aranjarea programelor pe clase) — pe baza treptelor culturale — cât și concentrarea simultană (adică gruparea materiei de învățământ a aceluiaș an de studiu) pe baza obiectului central moral.

Criticele mai importante, care le putem aduce teoriei lui Ziller sunt următoarele:

1. Pornind chiar dela ideia acestuia, că la fixarea programului trebuie să fim seama de interesele sufletești actuale ale elevului, nu trebuie să uităm că interesul e în strânsă legătură cu experiența elevului, deci, cu terenul

aperceptiv existent și cu cerința foarte accentuată, mai ales la elevii din primii ani de studiu, de a lua contact direct cu realitatea pentru câștigarea noilor idei, prin urmare necesitatea intuiției.

Și acum, se pune întrebarea dacă, conformându-ne concepției treptelor culturale, vom putea respecta aceste importante condiții psihologice ale instrucției: a percepția și intuiția?

Desigur că nu. Un exemplu ne va lămurii. Într'unul din anii de studiu începători ai școlii elementare, găsim prevăzut ca obiect central viața lui Isus sau viața apostolilor săi.

Să admitem că aceste obiecte ar corespunde gradului de dezvoltare sufletească atins de elevii din clasa respectivă.

Vom putea însă ține seama de experiența lor, de tere-nul a perceptiv și de cerința lor vie de a înțui? Conform concepției Zillériene asupra concentrării simultane, toate obiectele din program sunt subordonate obiectului central. Și atunci, dacă obiectul central este viața lui Isus sau a apostolilor săi, va trebui ca la celelalte obiecte să tratăm chestiuni strâns legate de centrul dominant. Astfel, spre ex. la geografie va trebui să ne ocupăm de acele ținuturi, în care și-au petrecut viața și și-au desfășurat activitatea Isus și apostolii săi: Prin urmare, înainte ca elevul să-și cunoască bine propria lui patrie, va trebui să facă cunoștință, cu Asia Mică și alte ținuturi îndepărtate și aceasta desigur nu pe calea intuiției directe. De asemeni ce vom face la zoologie și botanică? Conform aceluiaș principiu al lui Ziller, va trebui să ne ocupăm la zoologie de fauna acelei regiuni îndepărtate iar la botanică de flora ei. Vom descrie deci elevului

animale și plante, despre care deabia va fi auzit vreodată vorbindu-se și pe care nu le va putea cunoaște prin intuiția directă.

Vedem dar, că cele două cerințe, una de a respecta suveranitatea obiectului moral central, cum pretinde Ziller, cealaltă de a ține seamă de terenul apercetival elevului și de necesitatea intuiției, nu pot sta totdeauna împreună, ci adeseori cad în opoziție.

A doua critică importantă, adusă concepției lui Ziller, privește situația obiectelor subordonate spre deosebire de aceea a obiectului central supraordonat.

O tratare sistematică, logică nu va avea decât obiectul central. Spre exemplu, urmărim istoria religioasă și profundă a omenirii dela început și până în timpurile noastre, strict în ordinea succesiunii evenimentelor. Celelalte obiecte însă, cele periferice, nu sunt expuse în mod sistematic și organic, ci sunt, după cum am văzut în exemplul de mai sus, mutilate spre a putea fi adaptate intereselor obiectului central, chiar când acestea ar veni în opoziție cu importante interese psihologice ale elevului. Acestea sunt motivele, pentru care sistemul de concentrare al lui Ziller n'a dat roadele așteptate ori unde a fost experimentat, iar concepția actuală asupra programului bazată în esență pe principiul *corelației* obiectelor de învățământ, excluzând suveranitatea absolută a unuia dintre ele, se depărtează mult de teoria zilleriană, dar se apropie tot atât de mult de concepția lui Herbart.

Alt herbartian de seamă e *Stoy*<sup>1)</sup>. A fost întâiu docent la Iena, unde a înființat un seminar pedagogic universitar. A trecut apoi la Heidelberg și în urmă a revenit la

1) A trăit între anii 1815--1886.

Jena, unde a condus seminarul pedagogic, care și astăzi servește ca model.

A fost adversarul învârsunat al lui Ziller, a cărui doctrină a caracterizat-o astfel: „Tot ce e nou în ea nu e bun, tot ce e bun nu e nou“.

Ca operă teoretică a lui Stoy menționăm „Enciclopedia pedagogică“.

În sfârșit herbartianul *Strumpell*<sup>1)</sup> respinge și el ideile lui Ziller. Se distinge în cercetarea problemelor de patologie, dând la iveală o lucrare de Patologie Pedagogică, unde se găsesc multe observații confirmate de medicina modernă.

Cel mai de seamă reprezentant contemporan al pedagogiei herbartiene este însă *W. Rein*, care a desfășurat o mare activitate și a reușit să sintetizeze toate principiile pedagogiei moderne, cari pot fi înglobate în pedagogia herbartiană: excursii, activitatea practică, școală activă, etc.

Activitatea teoretică de seamă a lui Rein, se poate urmări mai bine în lucrările :

1. „Manual enciclopedic de pedagogie“, operă unică, unde se găsesc tratate toate chestiunile privitoare la educație, de cei mai de seamă pedagogi germani și străini.
2. „Pedagogia în expunere sistematică.“
3. „Teoria și practica în învățământul primar“, în colaborare cu Pichel și Scheller.

---

1) A trăit între anii 1812—1899.

*FILOSOFIA ȘI PEDAGOGIA*

*LUI HERBERT SPENCER*



## Fiilosofia și Pedagogia lui Herbert Spencer

I. *Fundamentul filosofic al pedagogiei lui H. Spencer.* 1. Incognoscibilitatea absolutului. 2. Raportul religiei cu știința. 3. Ipotezele asupra existenței și origini universului. 4. Formele absolutului: evoluția și disoluția. 5. Caracterele esențiale ale evoluției. 6. Biologia. 7. Psihologia. 8. Etica. 9. Principiile fundamentale ale filosofiei lui Spencer. — II. *Scopul educației și cultura intelectuală.* 1. Posibilitatea educației și scopul ei. 2. Valoarea științelor în educație. 3. Cultura materială și formală. A) Cultura materială. B) Cultura formală. 4. Aprecieri critice asupra scopului educației stabilit de Spencer. — III. *Metodele de învățământ.* 1. Progresul în evoluția principiilor pedagogice. 2. Principiile directive ale metodei. 3. Aprecere critică asupra principiilor metodice. — IV. *Educația morală.* 1. Lipsa de directive în educația morală. 2. Puterea educației. 3. Pedepsele sau reacțiile naturale. 4. Maxime de educație morală. 5. Aprecieri critice asupra educației morale. — V. *Educația fizică.* 1. Nesocotirea educației fizice. 2. Insemnătatea exercițiilor fizice. 3. Jocul și interpretarea lui biologică. 4. Consecințele excesului de activitate intelectuală. — VI. *Incheere.*

### I. Fundamentul filosofic al pedagogiei lui Spencer.

Cu H. Spencer<sup>1)</sup> încheiem Istoria Doctrinelor fundamentale ale pedagogiei moderne, urmărită până la începutul sec. XX.

1) Spencer, filosof englez, s'a născut în anul 1820, a murit în anul 1903. Opera sa pedagogică e intitulată: «Asupra educației intelectuale, morale și fizice».

I. **Incognoscibilitatea absolutului.**—Filosofia, zice Spenser, nu ne poate descoperi natura adevărată a realității, ființa universului. Diversele idei, ce ne formăm despre ființa și mersul lumii — materie, mișcare, spațiu, timp, etc. — au o valoare relativă, simbolică.

Ce sunt «în sine» toate acestea, nu știm. Cunoștința e relativă, e condiționată de natura noastră subiectivă și tocmai pentru că e *relativă*, trebuie să admitem implicit *absolutul*; căci dacă relativul n'ar presupune absolutul, n'ar mai fi relativ, ci absolut. Așa dar, Spenser nici nu neagă, nici nu se îndoiește de existența unei realități absolute, care condiționează lumea fenomenală; neagă numai posibilitatea de a cunoaște natura realității absolute.

2. **Raportul religiei cu știința.** În această teorie găsește el posibilitatea împăcării dintre religie și știință. Cearta dintre religie și știință, care datează de atâta vreme, poate fi ilustrată după Spenser, prin povestea celor doi cavaleri, care se bat din cauză că nu se înțeleg asupra culorii unei plăci, văzută de fiecare, numai dintr'o parte.

Lipsește sinceritatea de a trece în partea adversarului, pentru a constată de ce aceștia o vede altfel.

O împăcare între religie și știință e posibilă, căci în fond ambele se ocupă de același lucru, însă din diverse puncte de vedere și în scopuri diferite. În știință predomină intelectul: cunoștința pură; în religie predomină sentimentul și voința morală.

Știința caută fapte și raporturi între ele; religia caută acel absolut necunoscut, care stă la baza faptelor și a raporturilor.

Știința și religia au însă o bază comună. Această bază nu poate fi o lege științifică sau o dogmă religioasă, căci prima ar putea fi respinsă de religie, iar a doua de

știință, *ci adevărul cel mai general și mai abstract*, adevărul ultim, pe care trebuie să-l recunoască amândouă ca valabil. Să vedem cum ajungem la stabilirea lui.

3. **Ipotezele asupra existenței și originii universului.** În religie, găsim diverse ipoteze asupra existenței și originii universului:

a) *Ateismul*, după care lumea există prin sine însăși, fără să fie nevoie de existența unei ființe divine.

b) *Panteismul*, consideră lumea și pe Dumnezeu împreună, ca fiind în parte sau în totul identice. Întrucât existența lui Dumnezeu nu e separată de a universului, acesta e creat prin sine însuși. Divinitatea e imanentă lumii. Dumnezeu e principiul activ, lumea cel pasiv.

c) *Teismul*, după care lumea e creată de un «agens» exterior ei: Dumnezeu.

Toate aceste ipoteze cad în fața unei serioase critice logice; dar ori cât de false ar fi ipotezele, găsim în toate un sâmbure de adevăr: tendința de a lămurii secretul existenței lumii fenomenale, ducând la ideea unei realități, care există în sine și prin sine. Oricare ar fi forma de confesiune și cult, toate religiunile se armonizează în convingerea, că lumea, cu tot ce cuprinde și tot ce o înconjoară, e un mister, pe care tind să-l cunoască... dar nu pot. Și cu cât religia a evoluat, cu cât ea a pătruns mai adânc problema, cu atât s'a apropiat de adevărul, că Dumnezeu nu poate fi cunoscut. Dumnezeu e pentru omul primitiv, un om mai sălbatic, mai crud, mai puternic ca el: cu timpul dispar unul câte unul atributele divinității, care devine astfel din ce în ce mai necunoscută.

Acest adevăr, că forța, care ni se revelează în univers nu poate fi cunoscută, trebuie să fie comun religiei și științei.

Acestui adevăr trebuie să se plece știința — ca și religia — întrucât din analiza *produselor* gândirii rezultă că progresul cunoștinței constă în subsumarea unor adevăruri speciale unuia mai general și a celor generale altora și mai generale ș. a. m. d. Acest proces însă nu poate merge la infinit; trebuie să admitem un adevăr, *cel mai general*, care însă n'ar putea fi înțeles, pentru că nu mai poate fi subordonat altui adevăr.

Deasemenea, dacă analizăm *procesul* gândirii, vedem că el constă în stabilirea unor raporturi de deosebire, asemănare, opoziție a obiectelor gândirii. Aceeace nu poate fi deosebit de altceva, nu indică nicio opoziție și nicio asemănare cu altceva, nu poate fi gândit. Absolutul însă, neputând sta în niciuna din aceste relațiuni, nu poate fi gândit.

Spencer crede că o necesitate sufletească ne îndeamnă să explicăm ființa absolută, găsindu-i anumite forme. Trebuie să avem însă totdeauna în vedere că acestea sunt pur și simplu simboale. Continua înlocuire a vechilor simboale prin altele noi, întărește în noi conștiința imposibilității de a pătrunde ființa absolutului.

4. **Formele absolutului; evoluția și disoluția.** — Spencer trece apoi la cercetarea *formelor generale*, sub care se manifestă absolutul, singurele, pe cari le putem studia. E drept, după cum am văzut, că noțiunilor științifice fundamentale, — materie, mișcare, spațiu, timp, etc. — nu le putem atribui decât o existență relativă. Dar pentru că ele sunt rezultatul unor impresii continue, iar acestea, la rândul lor, sunt efectul unor cauze necunoscute, însă constante, noțiunile fundamentale științifice au pentru noi — din punct de vedere practic — o valoare egală cu aceea a cauzei necunoscută și în consecință le putem

utiliză, așa - ca și cum le-am consideră drept existențe absolute.

Energia, pe care o constatăm manifestându-se pe cale empirică, nu este decât efectul unei cauze absolute. În principiu însă, nu ne e permis să pierdem din vedere relativitatea noțiunilor științifice.

Din acest punct de vedere urmărește Spencer formele generale, în care ni se manifestă necunoscutul, deci condițiile, în care ni se prezintă realitatea.

Astfel, spre exemplu: legea conservării energiei, apoi alte legi derivate din aceasta: o formă de energie se poate transforma în altă formă, orice mișcare e ritmică, etc.

Evident însă, că aceste adevăruri generale privitoare la fenomenele concrete, nu ne dau încă cunoștința unitară sintetică cerută de filosofie. Ele sunt numai elementele, din care se poate construi cunoștința sintetică. Ele ne dau diverse legi a diverși factori empirici, nu ne dau însă legea generală, după care se produce acțiunea comună a acestor factori. Filosofiei îi trebuie formula, care să cuprindă în sine aceea ce e comun tuturor fenomenelor parțiale ale procesului universal. Cum însă elementele, pe care se bazează toate fenomenele concrete în univers sunt *materia și mișcarea*, legea aceea generală trebuie să ne formuleze conțința repartiției a materiei și a mișcării. La orice existență — din momentul, în care iese din starea de imperceptibilitate până ce revine la acea stare — observăm două fenomene: *evoluția și disoluția*. Starea de perceptibilitate — deci de existență a unui lucru pentru noi — se produce prin concentrarea elementelor materiale dispersate, într'un tot unitar, în care caz elementele își pierd mișcarea independentă: *întegrarea materiei, disiparea mișcării*, deci *evoluția*.

Aceeaş existenţă trece în stare de imperceptibilitate — deci dispare pentru noi — printr'o nouă disolvare a elementelor componente, care îşi reiau mişcarea independentă, deci printr'o *desintegrare a materiei* şi o *absorbţiune a mişcării*: *disoluţie*.

5. **Caracterele esenţiale ale evoluţiei:** a) Evoluţia e trecerea dela o stare *incoherentă*, la una mai *coherentă*: plantele şi animalele cresc prin concentrarea de elemente din mediul ambiant; prin integrare, familiile devin triburi, iar acestea devin naţiuni, etc. b) Evoluţia e o trecere dela o stare *omogenă* la una *eterogenă*: orice germene, orice sămânţă e la început o substanţă omogenă, atât privitor la raportul elementelor componente, cât şi la compoziţia chimică. Prin diverse transformări şi diferenţieri, apare mai târziu planta sau animalul înzestrate cu o mulţime de organe.

Astfel putem zice spre exemplu despre viaţa animală în general, că în evoluţia ei a devenit din ce în ce mai variată, mai eterogenă. Omenirea omogenă dela început se diferenţiază în rase, rasele în naţiuni. În ştiinţă, artă, literatură, observăm aceeaş diferenţiere. c) Evoluţia e o trecere dela *nedeterminat* la *determinat*. Prin trecerea dela omogen la eterogen se diferenţiază elementele componente; în locul haosului se face ordine: organele plantelor, animalelor sunt bine determinate, bine ordonate.

Raporturile dintre factorii unei naţiuni evolute, deci superioare, sunt mai bine determinate, decât acelea dintre factorii unui trib de sălbateci.

Astfel s'a stabilit principiul general al evoluţiei, care împreună cu acel al disoluţiei, stăpânesc mersul universului.

Dupăce elementele au fost perfect concentrate, dupăce

s'a stabilit echilibrul desăvârșit, nu mai e posibilă o nouă concentrare și atunci, — mișcarea universală, neputând fi întreruptă, — se produce în univers, ca și în individ, *disoluția*, dezagregarea materiei și absorbțiunea mișcării. Manifestarea alternativă a acestor două procese — căreia nu-i putem atribui nici început nici sfârșit — variația între acțiunea forțelor de atracțiune și a celor de repulsiune reprezintă lumea, universul.

E un ritm continuu între evoluția haosului către Kosmos și disoluția Kosmosului în haos.

6. **Biologia.** Viața e o continuă adaptare a unor stări și raporturi ale organismului, la niște stări și raporturi externe. Dacă raporturile exterioare ar rămâne aceleași, dacă în mediul înconjurător nu s'ar produce nicio modificare, atunci organismele, odată adaptate mediului, nu s'ar mai schimba. Știm însă că de fapt se produc o sumă de transformări geologice, meteorologice, astronomice — factori anorganici — cărora sunt expuse organismele.

Dar și modificările dinlăuntrul lumii organice se influențează reciproc: plantele și animalele se găsesc în raporturi numeroase și foarte variate între ele. Dacă organismele nu s'ar putea adapta mediului, ele ar fi expuse pieirii.

Adaptarea e de două feluri: indirectă și directă.

*Indirectă* e adaptarea, pe calea selecției naturale: supraviețuirea celor mai potriviți și mai rezistenți, la condițiile impuse de mediu. Pe această cale se poate produce în timp de câteva generații o adaptare suficientă.

Adaptarea *directă* (spontană) constă în modificări ale funcțiunilor unui organism, modificări provocate de influența mediului și cari determină cu timpul o transformare a *structurii organelor corespunzătoare*. Aceasta se

moștenește de generația următoare, căci nu e admisibil ca un organism să se schimbe și totuși să aibă descendenți asemănători cu cei ce i-ar fi avut, dacă nu s'ar fi schimbat.

În primul caz — adaptarea indirectă — mediul exercită influența sa asupra speței în general; în al doilea caz — adaptarea directă — modificările externe influențează continuu asupra indivizilor. La organismele inferioare predomină adaptarea indirectă, la cele superioare, care trebuie să facă față unor condiții de viață mai variate și mai complexe, intervine într-o largă măsură adaptarea spontană.

7. **Psihologia** are două ramuri: psihologia *subiectivă* — ceea ce numim noi în genere psihologie — care se ocupă cu studiul fenomenelor sufletești, caracterul și raporturile lor; și psihologia *obiectivă*, care — fiind o ramură a biologiei — studiază fenomenele sufletești ca *funcțiuni, prin mijlocul cărora se efectuează adaptarea modificărilor interne ale organismului la mediul exterior*.

Astfel, anumite mirosuri plăcute ale florilor sunt un indiciu că în ele se găsesc sucuri dulci. Unele insecte se folosesc de acest indiciu pentru a căuta mierea. Raportul extern dintre miros și substanța dulce e reprodus în sufletul lor și face posibilă adaptarea. Faptul că flacăra arde nu-și are corespondentul sufletesc la fluturile de noapte: nu s'a stabilit legătura dintre senzația de lumină produsă de flacăra și senzația arderii și de aceea el piere ars de flacăra luminoasă: raportului exterior nu-i corespunde unul psihic, care ar fi provocat adaptarea. La câine, raportului real îi corespunde un asemenea raport psihic, de aceea câinele va evita să se apropie de flacăra. Cu cât ne ridicăm mai sus în viața



animală, cu atât vom găsi mai multe și mai complexe reacțiuni sufletești la modificările externe, deci cu atât adaptarea va fi mai ușoară și mai completă. Cea mai desăvârșită corespondență între raporturile externe și cele sufletești o găsim la om; în definitiv diferența sufletească între om și animal e numai graduală, origina vieții sufletești e aceeași la toate ființele: mișcarea reflexă, care e foarte înrudită cu manifestările pur fiziologice.

Dela mișcarea reflexă și instinct, viața sufletească progresează la memorie și sentiment, apoi la voință și rațiune. Concluzia: Spencer vrea să arate întâiu origina comună a vieții sufletești, al doilea că, potrivit teoriei evoluției, gradul de corespondență între lumea externă și cea sufletească se ridică treptat dela animalele inferioare până la om, în vedere unei mai bune adaptări la mediu.

8. *Etica.* Principiul evoluției e valabil și în lumea morală ca și în cea naturală, căci legea morală nu e decât o continuare a celei naturale; actele, care aparțin domeniului moralei sunt o parte a activității generale; ele sunt capătul ultim al unei evoluții, care începe la animale. Actele morale se deosebesc de celelalte prin multă concentrare, diferențiere și determinare. O acțiune o numim bună dacă ajută la conservarea și înălțarea vieții individului, urmașilor și semenilor săi. Și cum bucuria, plăcerea sunt favorabile vieții, criteriul va fi plăcerea sau durerea rezultate dintr'o acțiune. Spencer nu admite că acțiunile în sine, fără nici un raport la folosul lor, ar putea fi numite bune, sau rele. Un cujit îl numim bun dacă taie bine, o pisică e bună dacă prinde șoareci. Tot astfel și acțiunile omenesci sunt bune sau

rele, dupăcum ajută la conservarea sau la distrugerea vieții individului și a semenilor săi. Spencer nu admite ca fundament al moralei, nici voința unei ființe supra-naturale, nici imperativul categoric, ci se apropie de utilitariști, care iau ca bază plăcerea și neplăcerea și ca origina judecăților morale, experiența, adică constatarea consecințelor bune sau rele ale acțiunilor. Spre exemplu, experiența ne pune în evidență folosul adevărului. Dar Spencer nu înlătură cu totul orice element aprioric din morală.

El admite cu empiriștii, că toate cunoștințele derivă din experiență, dar nu înțelege, ca ei, numai experiența individuală. Individul nu începe dela capăt experiența; sufletul lui nu e la origină o «tabula rasa», căci posedă în germene experiența generațiilor trecute. Anumite raporturi între celulele cerebrale și nervi — datorite unor raporturi în lumea din afară — se găsesc sub formă potențială la individ chiar înainte de naștere. Acestea — datorite experienței unor organisme trecute — se manifestă în mod automat la primele acte de cunoștință. Creerul nostru e condensatorul experiențelor făcute de generațiile trecute în decursul evoluției vieții.

Deci apriorismul e admisibil din punct de vedere individual. Tot astfel și în morală admite Spencer elemente apriorice pentru individ: conștiința morală (deosebirea binelui de rău) e experiența organizată și concentrată a speței asupra actelor foloșitoare și nefoloșitoare, căreia fiziologicește îi corespund în individ anumite modificări nervoase moștenite.

Binele și răul sunt noțiuni dobândite prin experiență și care sunt sinonime cu folositor și nefolositor. Vedem dar, cum în morală ca și în biologie se manifestă prin-

cipiul evoluției și al adaptării la mediu. Spencer merge atât de departe în favorizarea principiului adaptării și, contra moralei intuiționiste (care admite cunoștința binelui și răului ca înnăscute), încât susține că sentimentele și ideile predominante într-o societate, corespund prin adaptare, felului de viață și activitate al acelei societăți.

Într-o societate, care se găsește continuu în luptă cu dușmanii, pentru a-și apăra existența, se va aproba răsbunarea, spiritul de cucerire, etc.; într'altă societate, ocupată cu opere de organizare internă, trăind deci în bună pace, vor fi aprobate; dreptatea; bunătatea, atenția față de nevoile altora, etc.

**9. Principiile fundamentale ale filosofiei lui Spencer.** Din cele expuse extragem următoarele principii fundamentale, care trebuiesc reținute pentru priceperea pedagogiei lui Spencer.

*1. Legea evoluției e legea fundamentală a universului.*

*2. Viața e o continuă adaptare a organismului la mediu; în această adaptare va constă și activitatea principală a omului. O viață sufletească intimă, independentă de mediu, e de mică însemnătate. Adevărata valoare a fenomenelor sufletești stă tocmai în a mijloci adaptarea.*

*3. Bine este aceea ce folosește, rău aceea ce e dăunător individului și speței. Criteriul e plăcerea sau neplăcerea.*

*4. Conștiința morală a individului e rezultatul experienței speciei, cu privire la cunoștințele folositoare sau nefolositoare ale actelor umane.*

## II. Scopul educației și cultura intelectuală

1. **Posibilitatea educației și scopul ei.** Influența celor trei principii filosofice fundamentale — evoluția, adaptarea, utilitarismul — se manifestă chiar la primele chestiuni ce se pun în domeniul pedagogiei: posibilitatea educației și scopul ei. E drept că întrebarea dacă educația e posibilă, nu și-o pune Spencer, deci nici n'o rezolvă. Faptul că nu-și pune această întrebare se explică însă deoarece, pe deoparte pedagogia nu e tratată de Spencer în legătură *intenționată* cu sistemul său filosofic, pe de altă parte răspunsul la acea întrebare poate fi ușor dedus din principiul evoluției și al adaptării. Într'adevăr, conform principiului evoluției, educația va avea rolul de a ajuta pe om în dezvoltarea lui naturală; iar principiul adaptării ne garantează posibilitatea educației, dat fiind că numai grație adaptării se pot produce noi calități fizice și psihice. Dacă n'am admite decât principiul heredității, caracterul omului ar fi dela început fixat, deci netransformabil prin educație. Așa dar, pe când hereditatea reprezintă în caracterul individual elementul constant, stabil, adaptarea la mediu și diversele condiții de existență, e factorul variabil, progresist, creator.

La stabilirea scopului educației se manifestă influența utilitarismului din sistemul filosofic. Spencer se plânge de faptul că studiile de agrement trec înaintea celor folositoare; faptul că agreabilul precede utilul nu este însă decât o manifestare parțială a fenomenului social general. S'a observat cum în decursul timpurilor deco-rațiunea, găteala, au precedat adevărata îmbrăcăminte. Astfel sălbăteci preferă diverse obiecte de ornament, ca de pildă mărgelele, înaintea postavurilor. E interesantă

observația unui căpitan colonial asupra Africanilor din suita sa : pe timp frumos se împodobiau cu mantale de piele de capră, pe vreme rea le păstrau cu îngrijire și tremurau goi în bătaia ploii. Și în societatea modernă — în măsură mai restrânsă — observăm acest fapt: preferăm o haină bine tăiată unei haine comode, o stofă fină uneia călduroasă. Acelaș fenomen se manifestă în învățământ. După cum la Greci muzica, poezia, retorica ocupau locul de frunte, tot așa astăzi științele, care influențează mai mult activitatea omenească și din a căror aplicare tragem folos, sunt subordonate culturii artistice și literare, agreabile, dar puțin folositoare. Care poate fi oare pentru un tânăr utilitatea limbilor clasice? Nici în afacerile familiare, nici în cele publice nu-i pot fi de niciun folos. Citatele latinești sau aluziile la miturile grecești servesc cel mult pentru a pune în evidență erudiția: deci, podoabă intelectuală. Așa încât se impun copiilor studiile limbilor clasice, nu pentru valoarea lor întrinsecă — căci nu au nicio legătură cu viața reală — ci pentru a le forma spiritul conform modei dominante. Cunoașterea limbilor clasice nu le este de niciun folos dar ignorarea lor i-ar umili în fața lumii culte.

Această predominare a elementelor de podoabă asupra celor utile, se manifestă și mai mult în educația fetelor.

Dacă la bărbați se observă în timpul din urmă un progres evident în direcția utilului, femeile au progresat foarte încet în sensul acesta. Lăsând la o parte priceperea și osteneala, ce manifestă ele de a place și de a atrage atenția lumii prin bijuterii, farduri, toalete, adeseori foarte incomode, în educația lor predomină asupra cunoștințelor necesare în viața practică elementele de

cunoștință și dexteritățile, care le fac să se distingă în societatea saloanelor.

Explicarea acestui fenomen o găsește Spencer în *dominarea societății asupra individului și deci în tendința individului de a complăce mediului*. Precum omul caută să-și impue individualitatea, atrăgând admirația și favoarea altora, fie prin avere, fie prin calități fizice, fie prin calități intelectuale, tot astfel se explică și caracterul învățământului și educației. Nu importă în primul rând valoarea reală a științei, ci succesele ce se obțin, influența și poziția socială, ce se dobândește cu ajutorul ei. «Astfel în tot cursul vieții lucrul important nu e de *a fi*, ci de *a părea*. În materie de educație ne ocupăm mult mai puțin de valoarea adevărată a științei, ca de efectul, pe care ea îl va produce asupra altora»<sup>1)</sup>.

2. **Valoarea științelor în educație.** Spencer relevează faptul, că încă n'a fost studiată *valoarea comparativă* a diferitelor științe.

Nu s'a stabilit un criteriu pentru a se determina *utilitatea relativă* a fiecărei științe. Nu e suficient să arătăm importanța unei științe sau a unui gen de cultură — fie clasică, fie reală — în parte, izolată, ci trebuie întâiu să cunoaștem valoarea ei în raport cu alte științe, să ne încredințăm deci dacă nu sunt altele mai importante și al doilea să comparăm rezultatele practice ale unui studiu cu sforțările și timpul ce-i consacram. Se impune așa dar, să stabilim un criteriu al valorii cunoștințelor.

Când voim să dovedim utilitatea unei științe oarecare, arătăm influența ei asupra vieții; folosul pentru viața practică va determina și valoarea pedagogică a oricărui

1) Spencer: De l'éducation intellectuelle, morale et physique. Ed. Alcan pag. 7.

studiu, căci *scopul educației nu poate fi altul, decât acela de a pregăti pe individ pentru o viață completă.*

Cum însă diverse științe influențează diferite laturi ale vieții și activității omenești, trebuie mai întâiu să arătăm acele laturi, să stabilim care sunt *principalele genuri de activitate* constituind viața omenească și apoi să vedem ce studii sunt mai utile fiecărui gen. Vedem dar că Spencer înlocuiește un fel de utilitarism — acela de a dobândi prin diverse mijloace artificiale (podoabe, cunoștinți superficiale, etc.) diferite avantagii dela mediul social — printr'un utilitarism superior celui dintâiu: acela de a creia o viață completă și fericită prin mijloace reale și directe.

Principalele genuri de activitate, considerate în ordinea importanței lor, le clasează Spencer precum urmează:

1. Activitatea, care servește în mod *direct* la conservarea individului.
2. Activitatea, care servește *indirect* la conservarea individului, procurând cele necesare pentru existență.
3. Activitatea pusă în serviciul familiei, în special al educației copiilor.
4. Activitatea, care asigură menținerea ordinii sociale.
5. Activitatea variată pusă în serviciul satisfacerii sentimentelor și gustului pentru frumos, prin cultivarea literaturii și artelor în orele libere, de repaos.

Natural că individul trebuie să aibă în primul rând posibilitatea de a se orienta în mediul înconjurător, în vederea siguranței personale, apoi mijloacele de a-și asigura existența, fără de care nu-și poate îndeplini datoriile față de familie. Dat fiind, că în evoluția societății familia a precedat statul, că creșterea copiilor s'a efectuat înainte de existența statului, datoriile de părinte de familie au importanță superioară datoriiilor de cetățean. De altfel, prosperarea societății — fiind determinată în primul

rând de caracterul cetăjenilor, care o compun, iar educația, fiind mijlocul de a forma acest caracter — se bazează pe prosperitatea familiei. Apoi, cum organizarea unei societăți constituite facilitează — ba chiar condiționează — existența artelor de agrement și alimentează continuu fondul de idei și sentimente exprimate în literatură și artă, formarea cetățeanului va avea o importanță mai mare, decât cultura artistică și literară. Ideea ar fi deci pregătirea omului în toate aceste cinci genuri de activitate, stabilind însă o proporție justă între munca depusă și timpul utilizat de o parte, și valoarea lor relativă de altă parte.

*La alegerea obiectelor de studiu* trebuie să ținem seamă de următoarele două considerente: întâiu, de valoarea științelor pentru viața practică în legătură cu cele cinci genuri de activitate (cultura materială) și al doilea de măsura, în care științele contribuiesc la dezvoltarea și exercitarea funcțiunilor sufletești (cultura formală). Vom avea deci în vedere atât cultura materială cât și cultura formală.

**3. Cultura materială și formală: A. Cultura materială.** a) *Conservarea individului.* Pentru primul gen de activitate, pusă în serviciul conservării directe a individului, a îngrijit în bună parte natura. Instinctul conservării se manifestă de timpuriu, îndemnând pe copil să evite tot ce-i e necunoscut și poate periculos: frica copilului față de o persoană străină, spaima față de un animal necunoscut, fipetele și alergarea spre mama sa când e surprins de ceva, etc. Solicitudinea naturii ne-o mai dovedește și experiența, pe care copilul o dobândește treptat în supravegherea mișcărilor, evitarea loviturilor și durerilor, etc.

Tot natura are grije să ne previe de câte ori viața



sau sănătatea — deci indirect activitatea noastră — sunt amenințate: senzațiile, datorite influenței lumii din afară, precum și cele organice, datorite unor modificări fiziologice în corpul nostru — frigul, foamea, saturația — garantează în mare parte satisfacerea exigențelor naturale.

Dar constatăm din nefericire numai o supunere relativă la aceste semne de prevenire. Obiceiul rău de a le contraria duce la slăbirea lor și deci la propria întărire a obiceiului și creiază astfel necesități noi, artificiale. Această nesupunere o manifestăm mai ales față de prevenirea mai puțin clare și mai puțin intensive, cum sunt de exemplu diverse simptome de boală. Pentru a evita asemenea acte, menite să artificializeze și să periclitizeze viața, se impune studiul *fiziologiei* (inclusiv igiena), care reprezintă astfel un obiect de prima importanță.

b) *Activitatea pentru procurarea bunurilor materiale necesare existenței.* În această direcție singurele obiecte suficient apreciate, zice Spencer, sunt: cititul, scrisul, aritmetica. Pentru rest, cea mai mare parte a cunoștințelor, ce se dau tinerilor, n'are nicio legătură cu activitatea industrială și comercială; și în schimb se exclud din program o sumă de cunoștințe necesare acestei activități.

Într'adevăr, cu ce-și pot câștiga existența cei mai mulți oameni? Cu producerea, prepararea și distribuția mijloacelor de viață (agricultura, industria și comerțul).

Și de ce va depinde succesul în producerea, prepararea acelor bunuri? De aplicarea în aceste ramuri de activitate, a unor metode, conform naturii speciale a corpurilor utilizate, adică de cunoașterea exactă a proprietăților lor fizice, chimice și biologice; succesul depinde deci de știință. Utilitarismul apare aci desăvârșit

e vorba de educația practică a unui popor de oameni de afaceri, de industriași și comercianți.

Științele necesare acestui al doilea gen de activitate sunt de trei feluri: 1. *abstracte*, matematica; se arată importanța ei la construcții, măsurători, planuri, tuneluri, docuri, etc.

2. Științele *abstract-concrete*: mecanica, fizica, chimia; pâinea, pe care o mănâncă omul, stofa, cu care se îmbracă, covoarele, perdelele din casă, cartea, pe care o citește, repartizarea bunurilor pe uscat sau apă, toate acestea se datoresc mașinii. De importanța ce se va acorda științei *mecanica*, va depinde direct priceperea indivizilor, în toate aceste ramuri și indirect destinul unei țări, adică puterea ei de a ține piept concurenței altei țări; *fizica*: datorită ei economisim combustibilul în industrie, dăm vedere oamenilor bătrâni sau miopi, descoperim boalele (microscop), salvăm vieți omenești și bogății (busola), apoi facem mai comodă și mai agreabilă viața socială în toate manifestările ei prin telegraf, telefon; *chimia* ne mijlocește fabricarea zahărului, chibriturilor, îngrășămintelor agricole, et.

3. *Științele concrete*. Astronomia (asigură navigația atât de necesară vieții), geologia (ne face accesibile minele de fier, cărbuni, etc.) în fine biologia și sociologia.

Spencer caută să evidențieze, nu numai importanța acestor științe pentru progresul civilizației, sau necesitatea aprofundării lor de către specialiști, ci necesitatea unor cunoștințe științifice pentru viața practică a *tuturor oamenilor*.

Dupăcum prin cunoașterea fiziologiei s'ar putea evita multe boale, prin cunoașterea acestor din urmă științe s'ar putea evita multe pierderi și câștigă multe avantagii.

Spre exemplu: o mină de huilă a ruinat pe acționari; faptul acesta regretabil nu s'ar fi întâmplat, crede Spencer, dacă ei ar fi știut că anumite fosile se găsesc în pătura de granit roșu, sub care nu se mai află cărbune de pământ. Câte averi nu se pierd pentru realizarea unor proiecte imposibile. Inșă acest fel de cunoștințe de o valoare practică indiscutabilă, au fost trecute cu totul în umbră.

«In școlăle noastre se trec cu vederea tocmai lucrurile, ce ne sunt de cea mai mare trebuință în viață. Industriile noastre ar pieri, fără instrucția suplimentară, pe care bărbații o capătă, cum pot, dăpăce educația lor se socoteștă ca terminată.

Și fără această instrucție, agonisită din veac în veac, în afară de învățământul oficial, industriile n'ar fi luat ființă niciodată.

Dacă n'ar fi fost la noi niciodată alt învățământ decât acela al școlălelor publice, Anglia ar fi încă aceea ce eră pe timpurile feudale. Știința zilnic crescândă a legilor, care stăpănesc fenomenele, — știința, care ne îngădue să supunem natura trebuințelor noastre și să dăm azi țăranului folosințe, de care altădată nici regii nu se puteau bucura — nu este datorită decât în mică parte instituțiunilor publice de învățământ. Cunoștințele vitale — acelea care au făcut din noi o națiune mare, acelea pe care se reazămă existența noastră națională — s'a propăduisit în umbră și în adăposturi întunecoase, în timp ce instituții noștri oficiali nu făceau altcevă decât să mormăe formule» <sup>1)</sup>.

c) *Educația*. Spencer face un rechizitoriu pecăt de

1) H. Spencer. Op. cit., pag. 39-40.

energic, pe atât de just contra ignoranței părinților cu privire la problemele de educație. E monstruos ca soarta unei generații noi să fie lăsată sub influența obiceiurilor iraționale, sau supusă sfaturilor date de doici și bunici. «Dacă un comerciant ar intra în afaceri, fără a cunoaște cât de puțin aritmetica și contabilitatea, am fi surprinși de prostia lui și am prevedea consecințele dezastruoase. Dacă înainte de a fi studiat anatomia, un om ar lua în mână bisturiul chirurgului, ne-am mira de atâta îndrăzneală și am compătimi pe bolnavii săi; dar câți părinți nu-și iau greaua sarcină de a educa pe copii, fără să le fi trecut prin minte vreodată să se întrebe care sunt principiile de educație fizică, morală, intelectuală, care trebuie să le servească drept călăuză. Aceasta nu ne inspiră nici mirare cu privire la părinți, nici milă față de copii, victimele lor»<sup>1)</sup>.

În toate ramurile educației comit părinții erori grave. În educația fizică: din cauza ignorării celor mai elementare legi fiziologice, au săpat zi cu zi constituția copiilor și au deschis astfel drum liber boalelor, morții premature atât la copiii lor, cât și la descendenții acestora. Când copiii devin slabi, bolnăvicioși, părinții consideră această stare ca o nenorocire datorită soartei, ca un fenomen, care se produce fără cauză, sau dintr'o cauză supranaturală. În educația morală: mama îngrijește de formarea caracterului a cărui constituție și ale cărui legi de evoluție îi sunt cu totul necunoscute. În educația intelectuală: trebuie să admită că evoluția spiritului omenesc se conformă unor anumite legi; o educație intelectuală fără cunoașterea acelor legi e inadmisibilă. Spen-

1) Herbert Spencer. Op. cit. pag. 41—42.

cer menționează foarte just câteva din erorile de metodă mai însemnate. Astfel, trecerea dela abstract la concret: se dau reguli gramaticale, definiții și principii, înaintea observării faptelor concrete. Se întrebuințează cărțile în locul intuiției directe; dar cuvintele cărților nu pot produce idei clare, decât în proporție cu experiența directă ce avem despre lucruri; facem din elev un receptor al ideilor altora, în loc de a-l face un cercetător activ al faptelor și ideilor. Ideile dobândite se găsesc într'o stare de inerție, pentru că nu s'a cultivat tendința de a gândi singur, spiritul de observație și obiceiul de a aplica cunoștințele.

Când, pentru a face o gheată, pentru a clădi o casă, pentru a conduce o corabie e nevoie de atâta ucenicie, cum ne-am putea închipui că ființa omenească e atât de simplă, încât oricine ar putea-o conduce în evoluția ei, fără niciun studiu prealabil? Iată de ce în sprijinul celui de-al treilea gen de activitate se recomandă studiul *fiziologiei și psihologiei* (cu aplicațiile practice pedagogice necesare).

d) *Cultivarea datoriilor sociale.* Tot atât de puțin—ca de problemele educației—ne ocupăm și de *cultivarea datoriilor sociale.* Printre obiectele de învățământ, cari ar putea servi acestui scop, unul singur ocupă un loc important în program: istoria. Dar și acesta e astfel tratat, încât își pierde orice valoare pentru educația socială. Ne ocupăm numai de războaie și de faptele suveranilor, pecund poporul cu viața și evoluția lui rămâne aproape necunoscut elevilor. E necesar în program o istorie naturală a societății, care să ne arate evoluția și procesul de organizare al unei națiuni: descrierea obiceiurilor și moravurilor, credința, raportul dintre clasele sociale, edu-

cația, legislația, sistemul comercial și industrial. Materialul acesta de fapte va fi ordonat, sistematizat pentru a ne duce la determinarea legilor sociale fundamentale. Astfel ajungem la studiul *sociologiei*. Dar fenomenele sociale nu pot avea o explicație rațională, fără biologie și psihologie, considerate de Spencer ca «interpretele indispensabile ale sociologiei». Așadar, *psihologia, biologia, sociologia* sunt științele necesare pentru pregătirea omului la al patrulea gen de activitate: cea socială.

e) *Cultura estetică*. Celui de-al cincilea gen de activitate îi servește *cultura estetică*: artistică și literară. E un stimulent de valoare al fericirii, dar nu o condiție indispensabilă. Așa fiind, cultura estetică trebuie subordonată celei științifice, pe care se bazează civilizația și care are un raport direct cu cerințele zilnice ale vieții.

«Un horticultor cultivă o plantă pentru floarea ei și pune preț pe frunze și rădăcini, pentrucă ele sunt agenții de producțiune ai florii...

El dă plantei toate îngrijirile și pricepe că ar fi nebunie de a nesocoti planta, dacă vrea să capete floarea. Tot astfel este și în cazul, care ne preocupă.

Arhitectura, sculptura, pictura, muzica, poezia toate acestea se pot numi floarea vieții civilizate» 1).

La acestea se adaugă faptul că știința e baza oricărei arte, «știința e ascunsă dedesubtul artei»; produsele artistice, zice Spencer, sunt mai mult sau mai puțin reprezentarea unor fenomene obiective; opera de artă pentru a fi bună, trebuie să se conforme legilor acestor fenomene, legi, pe cari artistul urmează să le cunoască. De asemenea trebuie să cunoască și efectul, pe care îl

1) H. Spencer. Op. cit. pag. 61.

va produce operă sa asupra spectatorului. Spencer mărturisește că prin aceasta nu contestă valoarea intuiției, a talentului înnăscut, susține însă că rezultatul cel mai bun nu se poate atinge, decât atunci când geniul se aliază cu știința. Dar nu numai artistul, ci și spectatorul trebuie să cunoască bine lucrurile reprezentate, pentru a gustă opera de artă, deci și din acest punct de vedere se impune știința ca bază a artei. În fine, nu trebuie să trecem cu vederea că știința însăși e poezie: prin observarea naturii ea ne deschide izvoare noi de inspirație.

B. **Cultura formală.** După Spencer, cunoștințele, care sunt de cel mai mare folos pentru viața practică, sunt în același timp și mijlocul cel mai potrivit de exercitare și dezvoltare a funcțiunilor sufletești. Ar fi ceva cu totul opus ordinii naturale, dacă *un fel* de cunoștințe ar fi necesare în vederea instrucției pentru viață și un *alt fel* în vederea gimnasticii mintale. Peste tot în natură facultățile se dezvoltă prin exercitarea funcțiunilor în vederea cărora există și nu prin exerciții artificiale, imaginate în scop de a le adapta la aceste funcțiuni. Indianul dobândește iuțeala și agilitatea necesare unui bun vânător, urmărind animalele, nu prin exerciții speciale de gimnastică. Acest motiv, admisibil a priori și în educație, e întărit de fapte. Într'adevăr, dacă comparăm științele pozitive cu învățământul limbilor, din punct de vedere al valorii lor pentru cultura formală, constatăm: întâiu, că pentru *memorie*, științele pozitive prezintă un câmp de exercițiu mai vast, sau cel puțin tot atât de vast, ca studiul limbilor. În zoologie, botanică, fizică și chimie, numărul corpurilor și fenomenelor de reținut e considerabil; al doilea, că pentru dezvoltarea *judecății*, obi-

ceiul—pe care îl datorăm științelor pozitive—de a trage concluzii din fapte concrete, de a verifica apoi concluziile prin observații și experiență, e cel mai bun exercițiu al funcțiunii logice; al treilea, în ce privește *influența morală*, observăm că în studiul limbilor se mărește continuu respectul exagerat pentru autoritate, prin reguli gramaticale, retorice, stilistice definitiv stabilite; știința, din contră, face neîncetat apel la rațiunea individuală, la convingerea proprie; oricine poate controla. De aci rezultă independența spiritului, tăria convingerii, încrederea în sine, perseverența și sinceritatea, mai ales când se dă importanța cuvenită cercetărilor personale; al patrulea: știința are și o *influență religioasă*, întrucât ajută la înlăturarea superstițiilor, dar însuflă respect pentru spiritul creator universal și arată clar limitele cunoștinței noastre. Aci se manifestă ideile lui Spencer din filosofie, referitoare la raportul dintre știință și religie. Indiferența pentru știință înseamnă ireligiozitate.

«Să luăm o simplă comparație. Să presupunem un autor, care e întâmpinat zilnic cu laude exprimate într'un stil pompos. Să presupunem că înțelepciunea, măreția și frumusețea operelor sale sunt subiectul neschimbat al laudelor ce i se aduc. Să presupunem că acei cei laudă neîncetat operele n'au văzut decât scoarțele lor, niciodată nu le-au citit, niciodată nu au încercat să le pătrundă. Ce preț ar putea avea pentru noi laudele lor? Ce am zice noi despre sinceritatea lor? Și totuși, dacă ne este îngăduit să comparăm lucrurile mici cu cele mari, tof astfel să poartă lumea în deobște față de întreaga fire și de cauza ei» <sup>1)</sup>.

1) H. Spencer, Op. cit. pag. 81.



În fața absolutului, știința însăși — atât de mândră față de tradiția și autoritățile omenești — e umilă: «adevăratul savant e singurul om, care știe cât de sus deasupra cunoștinței și oricărei concepții omenești stă forța universală, ale cărei manifestări sunt natura, viața, gândirea»<sup>2)</sup>.

Așadar: fie că e vorba de conservarea personală directă și indirectă, fie că e vorba de datoriile familiare sau cele sociale, fie că e vorba de producțiunile și plăcerile estetice, fie că e vorba de cultivarea funcțiunilor sufletești, pregătirea necesară o dă *știința*.

4. **Aprecieri critice asupra scopului educației stabilit de Spencer.** a) *Educația în serviciul științei*. Scopul educației în pedagogia lui Spencer cuprinde pe deoparte *prea mult*, pe de altă *prea puțin*. Prea mult, întrucât se cere școlii să dea elevilor o pregătire temeinică în vederea dobândirii mijloacelor de existență și această pregătire la viață și activitatea practică e considerată ca fiind elementul principal al scopului educativ. Prea puțin, deoarece nu conține în sine tocmai aceace ar trebui să fie esențialul educației: cultivarea însușirilor sufletești și, mai ales, a caracterului moral. Toate studiile indicate de Spencer ne pregătesc la niște datorii — față de familie, de societate, etc. — care *presupun* caracterul moral. Și de ce Spencer trece cu vederea acest fapt? Răspunsul ni-l dă etica, psihologia și biologia lui: binele moral absolut nu e admis, ci numai cel relativ apreciat din punctul de vedere al folosului.

Conștiința morală, ideile și sentimentele morale sunt rezultatele experienței speței, cu privire la consecințele

2) H. Spencer. Op. cit., pag. 84.

folositoare sau nefolositoare ale actelor noastre, iar fericirea e scopul lor.

Activitatea principală a omului, fizică și sufletească, constă în a se adapta, prin toate mijloacele posibile, la mediu și condițiile de viață, ceea ce îi garantează tocmai posibilitatea fericirii.

Câtă deosebire între concepția practic-utilitaristă ce-și formează Spencer despre scopul educației și idelul educativ al predecesorilor săi, Pestalozzi și Herbart!

Pestalozzi stabilește, după cum am văzut, ca ideal *desvoltarea armonică a tuturor forțelor sufletești*, bazată pe moralitate și religiozitate, iar Herbart cere în-vățământului *cultivarea interesului multilateral* ca un scop special al instrucției, subordonat scopului general, care e formarea caracterului moral.

La Pestalozzi și Herbart, *știința e pusă deci în serviciul educației, spre deosebire de Spencer, care pune educația în serviciul științei.*

Adevărata cultură nu constă într'o acumulare de cunoștințe, ci în utilizarea lor pentru a forma și desvolta spiritul.

Din aceste două critice, pe care le aducem lui Spencer: eliminarea scopului moral și neglijarea cultivării forțelor sufletești, s'ar părea că a doua e nedreaptă, întrucât la alegerea obiectelor de studiu el ține seama și de cultura formală.

Aceasta este exact; ne ridicăm însă în contra criteriului de alegere al lui Spencer din următoarele motive:

1. Nu tot ce e practic servește cultura formală, cum pretinde el. Din punct de vedere al unei culturi formale profesionale, Spencer poate avea dreptate; exercitarea continuă a unui anumit fel de activitate îți dă mai multă

dexteritate în *acea direcție*. Sau acelaș adevăr exprimat într'o formulă generală : orice om se găsește într'o situație determinată față de mediul natural și social. Activitatea continuă în direcția cerințelor și condițiilor impuse de mediu va exercită, va desvoltă, va perfecționă funcțiunea, care face posibilă *acea activitate*: adaptarea va fi din ce în ce mai bună. Dar, pe de o parte acest *exercițiu e unilateral*, întrucât el nu influențează toate funcțiunile sufletești, pe de altă parte, activitatea aceea practică, cum o înțelege Spencer: comercială, industrială, etc., ajunge cu timpul *mecanică* și prin aceasta lasă în stare de stagnare, tocmai funcțiunile superioare ale sufletului, reducând activitatea sufletească spontană.

2. O cultură formală completă nu ne-o poate da învățământul științific singur, ci numai în-legătură cu cel literar. Adevărul acesta e foarte bine motivat de pedagogul Barth <sup>1)</sup>.

Gândirea noastră (mentalitatea) e determinată de obiectele, la care se referă. Obiectele diferă mult după cum ele sunt datorite percepției externe sau celei interne: perceperea lumii din afară, sau a propriilor noastre stări psihice, senzație și reflexie, ar zice Locke, simț extern și intern, ar zice Kant. De aci rezultă diferența între științele umaniste, care privesc viața sufletească a oamenilor, și științele naturale, privitoare la fenomenele naturii externe. Acelaș studiu nu va putea pregăti în aceeaș măsură în ambele direcții, ci numai într'una.

Observația externă diferă de cea internă: elementele sufletești se pătrund, cele externe stau alături. Ideile au altă structură, decât obiectele exterioare. Spre exemplu :

---

1) P. Barth. Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre, p. 180.

nu e acelaș lucru a stabili întrucât efectul unui vers se datorește ritmului, întrucât sonorității cuvintelor întrebuințate și întrucât sensului, sau a stabili schema nervurilor unei plante. Dar, la structuri diferite, se impun proceduri diferite, pentru a le face analiza, deși spiritul, care analizează, e acelaș, — tot astfel după cum mineralele cu structură diferită pot fi despicate cu acelaș cuțit, dar nu în acelaș mod.

Afară de științele umaniste și naturale trebuie să mai deosebim o știință formală generală, care se ocupă de elementele comune celor două, adică de raporturile logice : matematica și logica.

Vom avea deci *trei feluri de cultură formală*: Una dă pregătirea necesară pentru *aprofundarea lumii subiective* (sufletești), o a doua pentru *aprofundarea lumii obiective* (natura), o a treia dă pregătirea pentru *ordonarea, sistematizarea logică a oricăror fapte*.

Obiectele, care ar corespunde culturii formale subiective, sunt în primul rând, studiul limbilor. Barth cere în special studiul limbilor clasice, deoarece termenii limbilor moderne, din punct de vedere al conținutului noțiunilor ce exprimă, adeseori se potrivesc pe deplin, se juxtapun. Natural că trebuie să admitem și excepții, spre exemplu limba germană și română, ai căror termeni adeseori nu se acoperă. Pentru a traduce *într'o limbă străină sau dintr'o limbă străină*, trebuie să analizăm bine noțiunile: să le deosebim toate elementele, să le comparăm toate semnificațiile, etc. Deși noțiunile cele mai generale, categoriile, sunt aceleași la toate popoarele, ele sunt diferit exprimate. Barth menționează și părerea lui Hegel, că gramatica, în special aceea a limbilor clasice, prin particularitatea construcțiilor ei, poate fi

considerată ca o filosofie elementară. Evident că această continuă cercetare a noțiunilor și ideilor precum și a raporturilor gramaticale, întrucât e o analiză a obiectelor percepției interne, ar putea fi o bună pregătire la științele umaniste, dar are desavantajul de a nu desvolda mult interes și adeseori de a fi de puțin folos. Mai presus de studiul gramaticii și al vocabularului — fie în limbile clasice, fie în cele moderne — considerăm noi studiul istoriei, literaturii și artei, care ne prezintă o comoară de atari obiecte ale percepției interne. Cultura formală *obiectivă* — pentru pătrunderea lumii din afară — e susținută de științele naturii și de desemn.

Necesitatea sufletească de a sistematiza elementele, fie ale percepției interne, fie ale celei externe, o dobândim prin studiul matematicii. Natural că la matematici, care lucrează numai cu cantități și face abstracție de calități, sistematizarea e mult mai ușoară. Cantitatea se poate ușor determina și fixa, deoarece nu se transformă în mod imperceptibil, ci nu mai perceptibil. Calitățile în transformare se confundă ușor una cu alta prin treceri gradate, (spre exemplu: nuanțele de culori). Afară de această, cantitatea se fixează printr'un simbol matematic, precis și neschimbător, calitatea prin cuvinte susceptibile de interpretări diferite. Dar nu peste tot putem transforma calitățile în cantități, nu putem măsura oriunde. În aceste cazuri, — ca în psihologie, în drept, — sistematizarea va fi incompletă, dar se produce în limitele posibile. Va exista deci *tendința* de a sistematiza.

În sprijinul acestor trei feluri de cultură formală aduce Barth un argument psihologic, întemeiat pe fapte: diferența de dispoziții sufletești la diverși oameni de știință și artiști. Referitor la primul tip, cel subiectiv, pot fi

citați filosofi, filologi, istorici, cărora le lipsește simțul pentru observarea și studierea lumii obiective. Kant și Lotze erau filosofi și cunoscători adânci ai limbilor clasice; Platon, Giordano Bruno, Schopenhauer, Nietzsche, filosofi și literați; Lortzing și Wagner erau poeți și muzicanți. (Muzica ține tot de lumea sufletească: sunetele aparțin sufletului nostru, nu le raportăm la obiecte externe). Greu însă găsim muzicanți, poeți sau filosofi, care să se ocupe în același timp de arta plastică. Referitor la al doilea tip, cel obiectiv, constatăm că naturalistii și marii reprezentanți ai artei plastice sunt puțin dotați pentru studiile umaniste, sau pentru muzică: Leonardo da Vinci eră pictor, sculptor, arhitect, naturalist; Michel Angelo scrie câteva poezii, a căror valoare însă e mult mai puțin de înălțimea operelor sale plastice. Acei, care dau exemplu pe Descartes și Goethe ca excepții, trebuie să fie seama: întâiu, că nu e vorba de o exclusivitate completă a celor două tipuri și al doilea că la aceștia cercetările în domeniul științei naturii sunt eu mult inferioare celor filosofice și literare. Tipul sistematic al matematicianilor e în general cel mai pronunțat. Ei se interesează puțin de cele două domenii. Mai ușor vom găsi în primele două tipuri oameni de știință, care se interesează de matematică: Descartes, Leibniz, și alții. Avem deci trei tipuri, care, dacă nu se exclud cu totul, nici nu se sprijină. De aci urmează că o cultură armonică va presupune un program, care să cuprindă obiectele necesare activității sufletești în toate cele trei direcții: subiectivă, obiectivă, sistematică. În acest caz — adică ținând seama de toate tipurile — vom da elevilor atât cultura literară, cât și științifică și matematică.

Iată printr-o altă argumentare un alt argument contra programului exagerat realist al lui Spencer.

4. **Aprecieri critice asupra scopului educației stabilite de Spencer.** — Acum să aruncăm o scurtă privire critică asupra programului lui Spencer, în legătură cu cele cinci genuri de activitate. Două motive invoacă Spencer în sprijinul științelor pregătitoare la primele două genuri de activitate (matematica, chimia, fizica, fiziologia, etc.): întâiu, că sunt studii speciale, necesare viitoarei profesioni.

«In școlile noastre se trec cu vederea tocmai lucrurile, ce ne sunt de cea mai mare trebuință în viață. Industriile noastre ar pieri fără instrucția suplimentară, pe care bărbaiii o capătă cum pot, după ce educația lor se socotește ca terminată.

Și fără această instrucție, agonisită din veac în veac, în afară de învățământul oficial, industriile n'ar fi luat ființă niciodată»<sup>1)</sup>. E evident greșită teoria, care pretinde școlilor menite să dea o cultură generală, pentru a forma oameni de caracter, tendințe de specializare profesională. O atare pregătire profesională în aceste școli e rea, nu numai pentru cel care va apuca o cale diferită de cea indicată de cultura dobândită în școală, ci și pentru acela, care s'ar conforma îndrumării primite, deoarece i-am da o îndrumare unilaterală și am îndrepta spiritul lui, *de la începutul activității sufletești*, spre scopuri materiale. Am avea priveliștea respingătoare a unor suflete tinere fascinate de ideea câștigului. Școala trebuie să dea o educație și o instrucție independente de orice profesiune, adică folositoare tuturor și la acest sfârșit

1) H. Spencer. Op. cit., pag. 39.

va ajunge numai satisfăcând cerințele sufletești generale, comune tuturilor, în loc de a fi seama numai de mijloacele necesare adaptării, în special de cele necesare conservării indirecte.

Al doilea motiv, invocat de Spencer în sprijinul culturii utilitariste, este că educația și instrucția trebuie să poarte grijă și de eventualele interese, ce am putea avea în diverse întreprinderi practice. O mulțime de cunoștințe sunt necesare pentru a ne pregăti la unele situații neprevăzute. (Un exemplu am dat mai sus; întreprinderea pentru exploatarea unei mine de huilă; iată încă un exemplu: s'au făcut numeroase încercări pentru a se construi mașini electro-magnetice, cu speranța de a le substitui mașinilor cu aburi; întreprinderea n'a reușit zice Spencer. Dacă aceia, cari au dat fondurile, ar fi cunoscut legea generală a corelației și echivalenței forțelor, n'ar fi pierdut banii <sup>1)</sup>).

Cunoașterea aprofundată a tuturilor științelor impuse de Spencer pentru a se evita asemenea întâmplări, nu ar fi posibilă; un studiu mai elementar nu ar fi suficient.

Și apoi chiar dacă ar fi posibilă aprofundarea atâtor științe, astfel încât fiecare om să se poată bizui pe propriile sale cunoștințe, pentru a putea rezolvi acele probleme speciale, atunci n'ar mai fi nevoie de profesioniști. Aci, Spencer e în contradicție cu principiul diviziunii muncii, pe care în sociologie îl admite. E imposibil ca un singur om să stăpânească toate cunoștințele și dexteritățile profesionale. Așadar, celor păgubiți în întreprinderile citate mai sus nu le lipsea atât cultura

---

1) H. Spencer. Op. cit., pag. 38.



realistă, cât bunul simț de a recurge la sfatul specialistului.

Din teoria lui Spencer ar rezultă că fiecare trebuie să fie propriul său avocat, medic, inginer, etc. Spencer trebuie să facă deosebirea între acele cunoștințe practice necesare vieții, dar de a căror binefacere ne putem bucura apelând la alții, fără să le posedăm noi, și acelea, a căror lipsă nu poate fi împlinită prin intervenția altora; și atunci ar fi câștigat un bun principiu de program. Pecăt de periculos e pentru învățământ utilitarismul exagerat, pe atât de salutar e cel moderat.

Pregătirea pentru al treilea gen de activitate — educația copiilor — am socotit-o necesară. Energia, cu care atacă Spencer indiferența părinților față de viitorul propriilor lor copii și, indirect, față de viitorul neamului întreg — prin neglijarea problemelor pedagogice — ar fi tot atât de bine venită la noi astăzi, cum eră în Anglia acum șezezeci de ani.

Referitor la a patra ramură a programului — cultura socială — Spencer crede că actualul învățământ istoric trebuie înlocuit prin sociologie, pornind dela teoria că progresul unei societăți nu-l pot explica faptele unor persoane conducătoare, căci, înainte de a influența societatea, sunt ele înși-le produsul societății. Așa fiind, toate modificările, al căror inițiator direct e o persoană, își găsesc adevărata origină în generațiile, din care ea se trage. Poți orbi citind biografiile istorice, zice Spencer, și tot nu vei pricepe evoluția socială.

Spencer, tot datorită concepției etice și psihologiei lui, trece cu vederea influența morală a istoriei, pe lângă faptul că sociologia e încă o știință puțin sigură, conținând prea mult cu ipotezele și că e prea complicată,

presupunând un material de cunoștințe pregătitoare prea vast (printre altele psihologia și biologia). Istoria stimulează interesul moral și social, însuflă elevului idei și sentimente morale; și cu cât aceste elemente vor fi prezentate sub o formă mai intuitivă — fapte concrete — și mai personală — persoane istorice — cu atât mai bine vor fi pătrunse și simțite.

Dacă studiul istoriei împreună cu al literaturii și al religiei nu sunt suficiente pentru formarea caracterului (căci la ideie trebuie adăugată fapta, care se cultivă tot prin fapte, adică prin lucrări practice), ele sunt necesare, întrucât cultivă ideile și sentimentele morale. Dar pentru Spencer, singurul considerent apreciabil e tot folosul practic: întrucât, cunoscând toate războaiele povestite în istorie, zice el, ați deveni mai capabili să vă cântăriți votul la alegeri? Totuși — menținând obiecțiunea, că nu apreciază valoarea educativă a povestirilor istorice — faptul că cere să se introducă istoria civilizației și a culturii reprezintă un progres simțitor în principiile de alcătuire a programului istoriei.

Cultura literară-artistică e, pentru Spencer, floarea culturii, deci trebuie, luând exemplul de la un grădinar, să îngrijim întâiu de rădăcină și tulpină, căci numai astfel se va produce floarea.

Răspunsul nostru e foarte simplu: dacă științele pozitive sunt rădăcina, care procură plantei nutrimentul fizic, conservarea individuală, cultura literară, artistică e și ea o rădăcină, care procură hrană morală; cultivă ideile și sentimentele morale. Deci încă un motiv (afară de cel privitor la însăși formarea inteligenței și pe care l-am expus mai sus cu ocazia discuției culturii formale)

pentruca educația estetico-literară să stea *alături* de cea științifică.

*Concluzii:* Ne declarăm contra utilitarismului exagerat și a culturii materiale și contra deprecierii culturii literare. Considerăm totuși utilitarismul lui Spencer ca un aviz serios pentru studiul mai practic al fiecărei științe în parte, avându-se în vedere folosul general pentru viață, dar înlăturând orice interese profesionale și ținând seamă de cerințele culturii formale. Apreciem importanța istoriei culturale, alături însă de povestirea faptelor și caracterizarea persoanelor. Recunoaștem în totul căldura și temeinicia argumentelor, prin care susține importanța studiului pedagogiei.

### III. Metodele de învățământ

1. **Progresul în evoluția principiilor pedagogice.** După ce se știe ce material de cunoștințe trebuie introdus în program, se pune problema tratării lui în ceea ce privește metoda, după care urmează a fi tratat acest material. Spencer observă un progres continuu în evoluția principiilor pedagogice și a educației practice.

Există un raport între sistemele de educație și stările sociale: instituțiile fiecărei epoci și țări, influențele politice, religioase, economice. Când maxima bisericii eră: «crede și nu cercetă», aceeaș eră și deviza școlii. De când protestantismul a acordat mai multă libertate rațiunii individuale, se observă și în școală o tendință analoagă. Sub un despotism politic, care guvernează și pedepsește cu asprime, se observă și în școală o disciplină severă: ordine multe, bătăi pentru cele mai mici

infracțiuni; disciplină severă susținută de carceră și nuiă. Creșterea libertății politice și temperarea legilor penale sunt urmate de un asemenea progres și în școală: ordine și pedepse cât mai puține.

Dacă înainte, în timpul ascetismului, predomină principiul că suferința — înlăturarea bucuriilor și plăcerilor vieții — apropie de perfecțiune și în consecință educația impunea: înfrângerea înclinărilor copiilor, asuprirea voinței individuale, a activității spontane, — azi, când fericirea vieții acesteia e scopul predominant, educatorii încep a-și da seama că cele mai multe din dorințele copiilor pot fi satisfăcute, că jocurile trebuie încurajate, ca și toate tendințele naturale ale spiritului. Așa dar, vechiul sistem de educație corespunde sistemului social coexistent; metodele moderne corespund instituțiilor mai liberale în materie religioasă și politică.

Tot astfel autoritatea netăgăduită, tradiția în domeniul *științei pedagogice*, scade din ce în ce ca și în cel politic și religios, pentru a face loc acțiunii și gândirii libere. Delă acea stare de sclavie intelectuală, de unanimitate în ignoranță, se trece acum prin perioada discuțiilor fervente în cercetări, pentru a ajunge la unanimitatea în înțelepciune.

Spencer acordă o deosebită însemnătate studiului discuțiilor — neînțelegerilor — singurele, cari pot duce la descoperirea sistemului de educație rațională. «Dacă am poseda adevărata metodă, fără îndoială că orice divergență ar fi un rău; dar adevărata metodă, urmând să fie găsită de aci înainte, eforturile cercetătorilor numeroși și independenți, care își îndreaptă studiile lor în direcții diferite, constituiesc un mijloc mai bun pentru a o descoperi ca oricare din cele ce s'ar putea inventa.

Elementele bune găsite de fiecare se vor impune, vor fi recunoscute și adoptate prin publicitate și experiență: prin aceleași mijloace vor fi respinse erorile. Din concentrarea adevărilor și eliminarea erorilor se va forma cu timpul «un corp complet de doctrină adevărată».

Progresul în acest sens este evident: unele elemente vechi au fost excluse, altele noi au fost admise. Astfel s'a discreditat vechea metodă a *memorizării mecanice*. Această metodă dădea formei, simbolului, prioritate asupra conținutului, asupra lucrului simbolizat. Deunde urmă că reproducerea corectă a cuvintelor făcea aproape inutilă pătrunderea înțelesului. (Cu cât se da mai multă însemnătate simbolului, cu atât mai puțin se va ține seama de lucrul simbolizat). Tot astfel s'a discreditat și vechea metodă de a începe cu principii, reguli, definiții, în loc de a trece dela particular la general. Această metodă, pe de o parte suferă de același păcat ca și memorizarea mecanică, adică dă numai o aparență de cultură și nu e favorabilă pătrunderii elementelor temeinice de cunoștință; pe de altă parte, se opune activității spontane, prezentând adevărurile generale de-a gata. Adevărurile generale, pentru a fi de un real folos, (material și formal), trebuie să fie cucerite de elevi. Numai așa e posibilă organizarea materialului de cunoștințe în vederea conservării și mai ales în vederea aplicării lui în viață. (Herbart). După cum gramatica a fost descoperită după limba vorbită, tot astfel ea trebuie predată după vorbire. Numai după ce avem faptele concrete și le comparăm (le asociem), putem stabili reguli și principii.

Printre *elementele noi, admise* încetul cu încetul în pedagogia modernă, pot fi citate următoarele două:

a) Dezvoltarea sistematică a *simțului de observație*.

Aceea pe vremuri eră considerat ca o simplă curiozitate a copilului, ca un joc, uneori ca o răutate din partea lui, a fost în fine recunoscut că fiind procesul natural de dobândire a cunoștințelor. *Fără o cunoaștere exactă a proprietăților sensibile ale obiectelor, noțiunile noastre vor fi false, deducțiile eronate, operațiile intelectuale sterile.* Elementele științei trebuiesc prezentate sub formă concretă, intuitivă, spre deosebire de metoda veche, care le prezintă sub forma abstractă. Asemenea principii au dat naștere sistemului de *lecții de intuiție.*

b) Tendința de a face studiul *plăcut*, bazată pe faptul că genul de activitate intelectuală, care place fiecărei vârste, îi e și cel mai folositor. Plăcerea e o dovadă că obiectul prezentat și forma, sub care este expus, sunt favorabile asimilării și, dată fiind curiozitatea, necesare progresului intelectual; din contră, desgustul pentru un studiu dovedește sau că obiectul studiului nu este încă accesibil spiritului, sau că forma de predare e nepotrivită. Deaceea se va ține seama de acest factor atât la alcătuirea programului, cât și la stabilirea metodei.

Evident că *rezultatele practice* vor depinde nu numai de valoarea principiilor, ci și de *modul cum ele sunt aplicate.* Cele mai bune scule dau un lucru prost, în mâinile unui meseriaș nepriceput. Spencer merge atât de departe în această convingere, încât susține că un rău profesor va de greș tocmai utilizând cele mai bune metode. Perfecțiunea metodei poate fi, în acest caz, cauza insuccesului. O metodă mecanică este accesibilă oricărui profesor, va putea fi deci ușor aplicată și va da astfel puține rezultate bune, de care e capabilă. O metodă bună însă, presupunând o mai adâncă pătrundere psihologică și o mai mare complexitate de mijloace în apli-

care, poate duce—în lipsa acestor calități—la un rezultat cu totul negativ. Spencer se plânge contra aceloră, care astfel au condamnat teoria lui Pestalozzi, din cauza lipsurilor rezultate din reaua ei aplicare. Acelaș lucru s'ar putea spune astăzi cu privire la multe din principiile metodice ale pedagogiei herbartiene.

2. **Principiile directive ale metodei sunt, după Spencer, următoarele:**

1. *Calea naturală e dela simplu la complex.*

Conform legii evoluției și spiritul progresaază dela omogen la eterogen. Această progresiune trebuie respectată în învățământ; nu numai în fiecare știință în parte, ci și în întregul sistem de cunoștințe se impune să pornim dela elementele simple spre formele mai complexe.

2. *Trecerea dela concret la abstract.* Această normă metodică e în strânsă legătură cu primul principiu: formulele generale—noțiunile abstracte—sunt mai simple pentru omul adult, nu însă pentru copil. Ele sunt mai simple față de un grup mai mare de fapte concrete, pe care le cuprinde în sine, dar nu față de fiecare fapt concret în parte. Formulele acelea nu ne sunt de folos decât atunci când fiecare din elementele concrete a fost clar perceput. Fără aceasta, generalizarea nu e posibilă sau e o formulă goală.

3. *Desvoltarea spiritului e un progres dela indefinit la definit.* Creerul, ca și celelalte organe, nu atinge perfecțiunea structurii sale decât la maturitate; și cu cât e mai departe de perfecțiune, cu atât mai puțină precizie au funcțiunile sale. Deaceea primele manifestări sufletești (primele percepții, mișcări, primele încercări de a vorbi) sunt vagi, confuze. Diferențierea, preciziunea se dobândesc încetul cu încetul. «Nu e posibil și dacă ar

fi posibil nu e de dorit de a face să pătrundă idei precise într'un spirit nedesvoltat. Putem transmite copilului de timpuriu formele verbale ale ideilor, dar prin aceasta nu i am comunicat și conținutul lor. Acesta ori lipsește, ori e foarte obscur. Numai după ce a dobândit un material empiric suficient (din care să-și formeze acel conținut), după ce a observat diverse lucruri cu atributele și raporturile lor în lumea înconjurătoare, îi vor putea fi accesibile principiile abstracte și definițiile științei. Trebuie deci să ne mulțumim la început cu idei provizorii, am putea zice, pe care treptat — paralel cu experiența și evoluția spiritului — le precizăm, le determinăm. Elementele componente, empirice, ale acelor idei provizorii, vor trebui să fie însă foarte clare și precise.

4. *Trecerea dela empiric la rațional.* Știința e o cunoștință organizată și, pentru a putea fi organizată, cunoștința mai întâiu trebuie să existe. Deci trebuie să dobândim întâiu elementele empirice și numai după ce posedăm un fond de observații acumulate, poate interveni rațiunea organizatoare. Deaceea, spre exemplu, gramatica se învață după vorbire.

Toate aceste patru principii enunțate până aci exprimă, sub diferite forme, acelaș adevăr: *Necesitatea trecerii dela intuiții la abstracțiuni*, pentru dobândirea cunoștințelor.

5. *Caracterul educației individuale, precum și ordinea, în care se efectuează ea, trebuie să se acorde cu educația omenirii în genere, considerată din punct de vedere istoric.*

Geneza științei individului trebuie să urmeze calea genezii științei rasei. Ambele se conformă acelorași legi ale evoluției. Deăltfel și legea heredității impune acest



principiu. Dacă e adevărat că oamenii moștenesc dispoziții fizice și psihice dela părinți și strămoși, că diverse fenomene mintale se repetă la descendenți, dacă deci și inteligența e supusă acelei legi, urmează că din moment ce omenirea a dobândit diversele feluri de cunoștințe, pe care le posedă, *într'o anumită ordine*, există și la copil o predispoziție de a dobândi cunoștințele *în aceeaș ordine*. Așa încât chiar dacă ar fi admisibilă o altă cale, cea moștenită e cea mai puțin anevoioasă, deoarece există în individ dispozițiile necesare pentru a o facilita. Individul parcurge astăzi aceeaș cale de evoluție, pe care au parcurs-o predecesorii lui într'un timp foarte îndelungat; însă datorită acestora și experienței moștenite dela ei, el poate ajunge la țel într'un timp mult mai scurt.

Experiența aceea are corelatul ei fiziologic în diverse dispoziții ale sistemului nervos. Anumite mișcări ale elementelor nervoase și raporturi între ele se realizează cu atât mai ușor, cu cât sunt mai des executate. Elementele slabe devin cu timpul puternice. Spencer crede chiar că la nevoie, când mediul impune o acțiune nouă, se produc elemente și funcțiuni noi. În baza legii evoluției dela omogen la eterogen se efectuează o continuă diferențiere. Dispozițiile elementelor nervoase câștigate prin această diferențiere și exercitare se transmit descendenților.

6. *Activitatea spontană trebuie încurajată.* Copilul trebuie îndemnat pe cât e posibil să observe, să cerceteze și să cugete el însuși. «Ar trebui să-i spunem cât mai puțin și să-l facem să găsească el singur cât mai mult posibil».

Dacă unli elevi ajung să simtă nevoia de a li se spune

totul, faptul se datorește nerespectării acestui principiu. Se sustrage atenția lor de la lucruri, care îi interesează și pot fi asimilate de ei în mod activ și se caută a le-o îndreptă asupra unor lucruri prea complexe pentru mintea lor, care deci îi plictisesc. Și, vâzând că de bună voie, din interes, nu caută să le pătrundă, li se impun prin amenințări și pedepse. Ei se privează deci de cunoștințe accesibile spiritului lor și de o activitate spontană, pentru a le impune cunoștințe inaccesibile, indigeste și o receptivitate pasivă; prin aceasta se provoacă o stare morbidă a funcțiunilor sufletești, deci desgustul de studiu. Apoi, dacă grație acestui tratament, elevul își pierde spontaneitatea și se adaptează acestui sistem de receptivitate, dacă deci printr'o asemenea metodă i se înlocuește activitatea prin pasivitate, se consideră această *pasivitate de fapt* ca un motiv de a o transforma în principiu și se continuă a aplica aceeași metodă. Observația justă a lui Spencer e întărită de experiență; la elevii, care timp de mai mulți ani au fost obișnuiți cu metoda expositivă a profesorului și cu primirea forțată a unor cunoștințe prea complexe, se constată manifestându-se un fel de trândăvie a minții, care mai târziu stânjenește mult eventuala utilizare a metodei active, în tratarea și aplicarea lecției.

În legătură cu activitatea spontană stau și *lecțiile de intuiție*, care trebuie să aibă un domeniu cât mai vast și să se prelungească cât mai mult după prima perioadă a copilăriei. Copiii vor observa pe cât posibil ei înșiși; noi le vom da numai directiva: «A vorbi unui copil despre lucruri și a i le arăta, nu înseamnă a-l învăța să le observe, ci a face din el un simplu recipient al observațiilor altora.

Aceasta înseamnă să slăbești dispoziția naturală a copilului de a se instrui, în loc să o întărești, și să-l lipsești de plăcerea, pe care i-o pricinuieste o activitate încununată de succes; înseamnă să-i prezinți dobândirea atrăgătoare a cunoștințelor sub chipul unui învățământ formalist și să produci astfel nepăsarea și desgustul, pe care îl au copiii adeseori pentru asemenea lecțiuni.

Dimpotrivă, procedând prin metoda, pe care am indicat-o, aducem spiritului hrana, pe care o dorește; la poftele intelectuale adăugăm și sentimentele, care în mod firesc le sunt asociate: amorul propriu și nevoia de simpatie.

Prin reunirea tuturor acestor motive provocăm o intensitate de atenție capabilă de a procura percepțiuni puternice și desăvârșite; obicinuim în sfârșit spiritul încă dela început de a se ajuta singur, obicei, care rămâne în toată viața»<sup>1)</sup>.

Spencer zice că s'au văzut copii reduși intelectualmente din cauza aceleia metode pasive, renăscând sufletește din momentul, în care încetau de a mai fi simpli receptori și încercau să producă și ei ceva.

Alt avantaj al metodei active e că elementele de cunoștință se asimilează mai bine, sunt mai puternice și mai durabile. Orice cunoștință, pe care elevul a dobândit-o, el însuși, orice problemă, pe care a rezolvat-o devine, prin dreptul de cucerire, posesia lui. Tensiunea spiritului, mai mare atunci când e vorba să producă, decât în cazul când nu face decât să reproducă, fixează bine elementele de cunoștință. În fine, un folos moral

1) H. Spencer. Op. cit., pag. 136.

demn de menționat e curajul de a lupta și de a învinge dificultățile, apoi răbdarea și perseverența, când lucrul nu reușește imediat.

7. *Studiul trebuie să producă plăcere, să intereseze.* Acesta e cel mai bun criteriu pentru alegerea atât a materiei, cât și a metodei de învățământ, mai bun decât toate raționamentele noastre, fiind dictat de instințele intelectuale ale copilului. Spencer adaugă astfel un criteriu psihologic la cel practic, utilitarist. Activitatea spontană, către care înclină copiii, se datorește tocmai *plăcerii*, ce le produce exercitarea funcțiilor lor. Respectarea acestui principiu prezintă avantajii considerabile: a) Ne conformăm progresului natural al evoluției sufletești. b) Provocăm o activitate desinteresată, care se impune prin ea însăși, nu prin recompense exterioare. c) Interesul face posibilă o mai mare concentrare a spiritului și, prin urmare, aprofundarea și memorarea mai sigură a cunoștințelor. d) Ținem seamă de drepturile copilului la fericirea prezentă, măsură recomandată și de Rousseau cu mult înainte. e) Evităm o sumă de efecte rele, morale și fizice: lipsa de interes produce desgust pentru muncă; la aceasta contribuie și severitatea profesorului, amenințările, pedepsele; iar toate acestea influențează asupra sănătății, provocând slăbirea constituției prin muncă forțată, descurajare, deprimare, etc. f) Interesul va determina pe elev să continue studiul și după ce a părăsit școala. După cum, datorită asociației ideilor, avem oroare pentru lucrurile, care ne amintesc evenimentele penibile și plăcere pentru acelea, care ne amintesc evenimentele agreabile, tot astfel, amintirea lecțiilor însoțite de desgust ne va inspira repulziune pentru continuarea studiilor coreș-

punzătoare și vice-versa. Cine n'are obiceiul și n'a simțit plăcerea cercetărilor științifice nu va iubi, probabil, știința.

Din aceste șapte principii, ultimile două — activitatea spontană și interesul — sunt considerate drept criterii pentru a constată respectarea sau nerespectarea legilor psihologice în metoda ce aplicăm.

3. **Aprecieri critică asupra principiilor metodice.** În capitoul acesta referitor la metodă, găsim o sumă de principii, a căror valoare didactică e suficient verificată, de experiență, pentru a mai putea fi contestate. Să ne ferim însă de a pune aceste norme metodice în serviciul exclusiv al programului unilateral realist și al idealului utilitarist spencerian. Origina principiilor de metodă o găsim la pedagogii premergători lui Spencer: Comenius, Rousseau, Pestalozzi și mai ales Herbart. E isbitoare asemănarea cu unele idei fundamentale din pedagogia herbartiană. Astfel interesul ca mijloc și ca scop al învățământului; Herbart, fără a neglija pe cel dintâiu, a insistat în teoria interesului multilateral mai mult asupra celui de al doilea. Nu interesul pentru un anumit obiect sau pentru o noutate trecătoare e esențial în instrucție, ci interesul ca o stare sufletească persistentă, continuă, având o anumită direcție, nu un anumit obiect, (interes pentru fapte, pentru raporturi logice, pentru frumos, bine, etc.).

Ni se cere în primul rând să predăm lecția așa, încât să producem interes (cunoștințele mijloc, interesul scop), și numai în al doilea să facem lecția interesantă pentru a provoca pe elevi la învățatură. (Interesul mijloc, dobândirea cunoștințelor scop).

Spencer atinge puțin chestiunea interesului ca scop

dar insistă mult asupra interesului ca mijloc, ca un criteriu al valorii materialului și metodei. De ar fi invers, ar cădea în opoziție cu scopul stabilit de el însuși instrucției: dobândirea de cunoștințe folositoare pentru viața practică.

Cu cât interesul-mijloc va fi mai intens, cu atât cunoștințele practice vor fi mai bine asimilate, și cu cât vor fi mai bine asimilate, cu atât vor folosi mai mult în viață. La Herbart, învățământul e pus în serviciul intereselor; la Spencer, interesul în serviciul învățământului.

Mai clară și mai strânsă e legătura dintre primele patru principii metodice — care pot fi reduse la formula; trecerea dela intuiție la abstracție — cu teoria herbartiană, a momentelor psihologice (formale): tranziția dela expunerea cazurilor concrete la extragerea noțiunilor și regulilor, pe calea abstracției și generalizării. Nici treapta primă, pregătirea apercceptivă, nu e trecută cu vederea de Spencer. Vorbind de erorile pedagogice ale educatorilor, el zice, între altele, că vorbele cuprinse în cărți nu pot produce idei decât în proporție cu experiența ce avem despre lucruri. Cu privire la a cincea treaptă, aplicarea, găsim de asemenea o indicație la Spencer, întrucât el susține că numai principiile extrase dintr'un material empiric suficient vor putea fi *bine aplicate*.

În fine, e demnă de menționat apropierea dintre teoria spenceriană a paralelismului în evoluția cunoștinței la individ și la omenire în genere, de o parte, și teoria herbartiană a treptelor culturale, de altă parte. E drept că în pedagogia herbartiană, spre deosebire de Spencer, acest principiu e pus în legătură cu principiul concentrației: deoarece învățământul trebuie să fie educativ, să formeze caracterul moral, la fiecare treaptă a învățământului.

tului local central trebuie să-l ocupe un *obiect moral*; și pentruca ideile morale sau religioase, ce cuprinde acel obiect, să fie cât mai corect prezentate, el va fi *istoric* (povești, legende, epopee, etc.). Condiția esențială a unui asemenea obiect central, este de a provoca interesul, iar pentru aceasta interesul trebuie să corespundă gradului de dezvoltare a spiritului copilului. Se întâmplă însă, zic herbartienii, că treptele sau fazele de dezvoltare ale individului corespund în general fazelor, prin care trece cultura întregii omeniri.

Concluzia: cu cât copilul se dezvoltă sufletește, cu atât acel obiect moral central — în jurul căruia se grupează celelalte obiecte — trebuie ales dintr'o epocă culturală mai înaintată.

Spencer, după cum am văzut mai sus, bazează teoria paralelismului pe principiul evoluției și heredității. O altă deosebire constă în faptul că principiul paralelismului îl aplică herbartienii ca o normă de *alegere* a materiei de învățământ, iar Spencer ca o normă pentru a găsi cea mai bună *metodă de tratare* a materiei. Dar și herbartienii și Spencer respectă principiul paralelismului între evoluția individului și a culturii omenirii.

#### IV. Educația morală.

1. **Lipsa de directive în educația morală.** Privitor la educația morală, Spencer constată lipsa unei orientări pedagogice a educatorilor: măsurile luate de aceștia sunt datorite *impulsiunii-momentului*, nu convingerii; iar dacă uneori se găsesc la părinți principii conducătoare, acestea variază dela un moment la altul. De aci — fie datorită

variabilității dispozițiilor sufletești, fie datorită variabilității principiilor, cari inspiră măsurile educative — rezultă contradicție și inconștință. La un moment dat, tatăl se conduce de principiul unei morale pure, apoi de o morală utilitaristă, apoi se dă pe sine de exemplu (criteriu); pe de o parte afirmă că principalul e să reușești în viață, să ajungi ceva; pe de alta, recomandă copiilor săi să urmărească idealuri înalte, nu interese egoiste; uneori îi spune: suportă nedreptatea cu răbdare; alte ori: apără-te cu mult curaj contra oricărui atac și contra oricărei nedreptăți. Nu face șgomot, îi spune azi; un copil trebuie să se mișce, să fie vioi, îi spune mâine, ș. a. m. d.

2. **Puterea educației.** Cu privire la natura copilului, acesta, zice Spencer, seamănă cu un sălbatec; atât fizicul cât și instinctele lui ne amintesc de aceasta. Cât privește eficacitatea educației—Spencer înclină mai mult spre optimism: educația poate mult, chiar dacă nu poate totul. (Am arătat mai sus că aceasta ar reeși din două principii ale sistemului filozofic: hereditatea și adaptarea la mediu). Dar chiar de ar există un sistem de educație atotputernic, rezultatele ar fi tot slabe, căci n'ar avea cine să-l aplice, deoarece oamenii maturi, deci educatorii, sunt cu totul imperfecți.

Nu e admisibil că aceiași oameni, care în relațiile lor sociale dau probă de egoism, de necinste, ca părinți ar avea calitățile cu totul opuse. De altfel, ținând seama de hereditate, considerând deci că defectele și calitățile copiilor sunt reflexul celor părintești, constatăm că părinții, care ar întruni calități bune și prin aceasta ar răspunde și condițiilor cerute unui educator, vor avea mai puțin de remediat la copiii lor, decât părinții cei răi.



Elementele rele, pe care părintele ar căuta să le combată la copiii lui, există în propriul său caracter, deci, chiar dacă un sistem ideal de educație ar fi posibil, el ar fi greu aplicabil. Mai mult decât atât: chiar dacă ar exista și ar fi aplicabil — dacă părinții ar posedă însușirile necesare aplicării — probabil că nu ar fi recomandat în baza legii adaptării: educația are drept scop a pregăti pe copil la viață, de a forma un cetățean, care să-și facă drum în lume. Dar aceasta presupune tocmai posibilitatea adaptării la mediu, așa cum este el, într'un anumit timp și într'un anumit loc. A da individului o educație idealistă independent de cerințele societății timpului, ar însemna să-i facem viața intolerabilă, aproape imposibilă. Rezultatul unui sistem perfect de educație, aplicat înaintea unei prealabile perfecționări a caracterului social, ar fi pentru individ mai curând rău decât bun. Severitatea, cu care sunt tratați actualmente copiii poate fi privită ca o pregătire la severitatea mai mare, cu care vor fi întâmpinați în lume. Un tratament prea liber, prea binevoitor, i-ar face să reziste mult mai greu suferințelor impuse de egoismul omenesc. În orice caz însă, dacă se pot face concesii în sensul că tratamentul în familie și școală poate fi ceva mai puțin sever ca cel social, în niciun caz nu putem admite ca el să fie mai sever, fapt care se întâmplă, zice Spencer, într'unele școli englezești, ce par a obicinui pe copii cu guvernământ despotice, deci a-i adapta unei stări sociale inferioare celei existente.

În general, sistemul de educație familiară și școlară adoptă forma cea mai proprie mediului; astfel, metodele barbare dau cea mai bună pregătire copiilor chemați a juca un rol într'o societate barbară.

Dacă un bun sistem de educație ar fi greu de aplicat din cauza imperfecțiunii părinților; dacă, chiar presupunând că el e aplicabil, rezultatul ar fi în contradicție cu cerințele societății timpului, urmează că o reformă a sistemului actual nu e nici posibilă, nici de dorit? Nu. Rezultă numai că reforma educației trebuie să meargă paralel cu celelalte reforme, paralel cu reforma moralității generale. Mai mult decât atât: putem stabili idealul — dar fără pretenții de aplicare imediată — pentru că evoluția să se facă în sensul lui, nu în sens contrar. Nu vom avea a ne teme de consecințe rele, rezultate din eventuale perturbări, pe cari le-ar cauza urmărirea unui ideal prea înalt pentru starea socială a timpului, căci conservatorismul instinctiv al societății e destul de puternic pentru a împiedica o transformare prea repede. De fapt, Spencer crede ca Rousseau sau Pestalozzi, în posibilitatea unei continue ameliorări a societății prin mijlocul educației; ne previne însă, spre deosebire de aceștia, că înfăptuirea se realizează încet, iar idealul îl ajungem cu atât mai greu și mai târziu, cu cât el se ridică mai sus deasupra stării actuale. Această constatare nu numai că nu e de natură a ne descuraja, ci din contră, ne întărește contra dificultăților așteptate: numai când nu le prevezi, piedicile pot avea o înrăurire distrugătoare de energie și entusiasm. Iar faptul, că de idealul urmărit va depinde *directiva* ce dăm evoluției morale a societății, ne întărește în convingerea necesității de a stabili și susține un ideal superior,

3. **Pedepsele sau reacțiunile naturale.** — Spencer, ca și Rousseau, pune la baza educației morale *sistemul pedepselor sau reacțiunilor naturale*: un copil, care cade sau se lovește va suferi durerea ca o consecință naturală

a neglijenței și va fi în viitor mai atent la mișcările sale. Acest sistem e în strânsă legătură cu derivarea ideilor, și sentimentelor morale din experiența ce avem despre consecințele folositoare sau nefolositoare ale faptelor noastre. Un act, ale cărui rezultate sunt binefăcătoare, e bun și vice-versa. Criteriul, care servește oamenilor pentru a aprecia conduita cuiva, e fericirea sau nenorocirea ce ea produce.

Aceste *consecințe sau reacțiuni inevitabile* — mai repede decât pedepse — sunt constante, directe, sigure, fără apel și fără scuză, dar și fără amenințare: e o disciplină severă impusă de o lege invariabilă. De asemenea ele sunt proporționate faptelor.

«Un accident ușor nu pricinuește decât o vătămare mică, un accident mai mare produce o vătămare mai mare. Nu este în firea lucrurilor ca un copil, care se isbește de pragul ușei și cade, să sufere mai mult decât ar trebui, pentru a-l face mai atent decât e nevoie. Prin experiența de toate zilele, copilul învață care sunt pedepsele mai mari sau mai mici ale nesocotințelor sale mai mari sau mai mici și se va purta apoi în consecință»<sup>1)</sup>.

Pricepem mai bine importanța reacțiilor naturale dacă le considerăm din punct de vedere al vieții adulților: O experiență, care te-a costat mult, te face să-ți schimbi conduita, pe care toate sfaturile n'au putut s'o modifice. Cine nu e punctual suferă urmările materiale și morale ale întârzierii. Negustorul prea avid de câștig își pierde clientela; tot astfel medicul, care nu are destulă atenție pentru bolnavii săi.

1) H. Spencer. Op. cit. pag. 183

«Toată lumea a auzit spunându-se despre cineva, că o experiență, care l-a costat scump, l-a convins să-și schimbe purtarea. Toată lumea a auzit spunându-se, celor care vestejeau purtarea vreunui risipitor sau vreunui speculator, că toate sfaturile ce li se dăduse fuseseră fără folos și că numai «amara experiență», adică suferința, care urmează în mod inevitabil unor asemenea greșeli, a fost singura eficace»<sup>1)</sup>.

Pedepele naturale nu trebuie confundate cu cele artificiale, impuse de părinți. S'a zis că acestea din urmă sunt tot niște consecințe juste ale faptelor copilului; posibil, dar nu sunt și consecințe *naturale*, nu au deci efectul acestora: pelângă faptul că de obicei nu se ține măsura dreaptă — pedeapsa e ori prea severă, ori prea indulgentă — de multe ori pasiunea joacă un rol important în aplicarea măsurilor disciplinare.

Pedeapsa naturală nu poate fi niciodată considerată ca nedreaptă, neavând altă cauză decât propria noastră faptă. «Nu e multă vreme când auzeam zilnic muștrările, ce se aduceau unei fetițe, care nu era niciodată gata pentru ora plimbării. De o fire aprinsă, lăsându-se ușor absorbită de ocupația momentului, Constanța nu se gândea niciodată să-și pună pălăria, decât atunci când ceilalți copii erau gata să iasă. Guvernanta și surorile ei erau aproape totdeauna silite să o aștepte și aproape totdeauna intervinea dojana mamei.

Deși o nereușită deplină însoțea sistemul rău al mamei, ea nu a avut niciodată ideea de a lăsa pe Constanța să sufere urmările fireșii ale purtării sale. Ba chiar mama nu a voit să încerce acest mijloc, atunci

1) H. Spencer. Op. cit. pag. 185.