

CURS
DE
PEDAGOGIE

DE
I. GĂVĂNESCU
PROFESOR LA UNIVERSITATEA DIN IAȘI



BUCURESCI
—
IMPRIMERIA STATULUI
1899

CoTA 6056
BIBLIOTECA
INSTIT. PEDAG. C-TA
Nr. INV. 45.960

36914

P R E F A Ț Ă

Cestiunea pregătirei speciale a profesorilor secundari prin studiarea mai aprofundată a Pedagogiei la Universitate e una din cestiunile, cari preocupă mai mult, și din ce în ce mai adînc, spiritul atît al oamenilor de școală cît și al oamenilor de Stat, nu numai în Europa, dar și în America.

Convingerea generală e că a sosit timpul ca educațiunea omului să nu se mai facă în chip empiric, fără cunoașterea prealabilă a scopurilor, a principiilor, a mijloacelor generale de educațiune, fără cunoașterea istoriei acestora și fără o practică pedagogică prealabilă. Sentimentul general e că s-a lucrat deja prea mult pe dibuite și șovăind, fără sprijinul principiilor științifice, în materie de școală și de educațiune, și că e neapărat nevoie a se da și profesorului secundar ocașiunea de a studia în mod sistematic sufletul copilului, diversele sisteme de educațiune din alte timpuri și țări, valoarea educațională relativă a obiectelor de studiu, raportul dintre ele, etc.

De aceea, vedem mai pretutindenă întemeindu-se catedre speciale la Universitate pentru aceste studii.

In Berlin ocupă una din aceste catedre, cea mai mare autoritate pedagogică a Germaniei, după cum numește cu drept cuvînt Butler pe Fr. Paulsen. In Iena găsim pe alt eminent pedagog, Rein, unul din cei mai convinși și

neobosiți luptători ai întemeierii seminariilor pedagogice pe lângă Universitate, deosebit de cele înființate pe lângă licee sau gimnasil. In Giessen întâlnim alt maestru în această materie, pe Schiller.

In Statele-Unite ale Americii, unde acum cinci-spredece ani studiul pedagogiei era aproape necunoscut la Universități, și propuneri pentru introducerea lui erau privite cu mirare, îl găsim astăzi escelent și complect organizat la mai multe Universități, precum: Columbia, Michigan, Clark, Harvard, Cornell, Stanford, California; iar prelegeri asupra Pedagogiei se pot urma la încă alte vre-o două-spre-zece instituțiuni.

In Anglia, la Edimburgh, și d-acolo în toată țara, se întinde influența pedagogică a lui Laurie, care ține la Universitate prelegeri asupra științei pedagogice. Iar mai înainte au propus această știință, dar intermitent, la Cambridge, renumitul Quick, apoi Fitch, alt distins pedagog—nu de mult retras de bătrînețe din postul de inspector școlar—și Courthoi Bowen.

Chiar în Franța, necesitatea din ce în ce mai simțită a studiului permanent și asiduū al pedagogiei a făcut să se încredințeze d-lui Marion, la Sorbona, această sarcină de vre-o cîți-va ani încoace, și s-a cătat a se pune în legătură studenții cu liceele, spre a putea observa și practica metodele de învățămînt.

Dar afară de aceste localități, unde mai cu seamă se învață pedagogia, fiind predate de fruntași în arta și știința ei, mai găsim în Europa că se dă atențiune deosebită acestui studiu în mai multe locuri, și anume: în Germania la Leipzig, Halle, Bonn, Breslau, Strassburg, Heidelberg; în Anglia, la Aberdeen și St. Andrews (Scoția); în Franța la Bordeaux, Lyon, Toulon.

⁂ Acestei mișcări generale a urmat și țara noastră.
 5. Crearea de seminarii pedagogice pe lângă Universitățile, prin noua Lege asupra învățămîntului secundar și superior (1898), și reclamarea cunoștințelor pedagogice dela toți candidații la profesoratul secundar, de orî-ce specialitate, este o accentuare mai conștientă a ideii, care a inspirat, încă de mult, înscrierea Pedagogiei printre obiectele studiilor universitare la Facultatea de Litere, și care își va complecta realizarea, cînd știința educației va deveni singură obiectul unei catedre deosebite la Universitate, spre a putea îmbrățișa, fără strimtorare și grabă, întregul cîmp vast al cercetărilor pedagogice.

* * *

Din acest vast domeniu al cercetărilor pedagogice presint lumii școlare volumul de față, ca un început, conținînd principiile generale de orientare în știința educației și instrucțiunei.

Un puternic curent pedagogic s'a născut de curînd în țară.

Cererea de a da la lumină acest *Curs de Pedagogie* a fost mai tare decît dorința mea de a-l păstra pentru o elaborare mai îndelungată.

Dacă vor continua indemnul și încurajarea—pentru cari aduc omagiile mele profesorilor secundari ce s'aû grăbit a susține apariția operei—intenția mea este de a complecta cadrul studiilor pedagogice, făcînd să urmeze *Didactica specială* și *Istoria teoriilor pedagogice și instituțiilor de educațiune*.

AUTORUL,

INTRODUCERE

I

Rolul educației în evoluția universală

1. Educația și evoluția. — 2. Evoluția și naționalismul. — 3. Educatori utopici și pozitivisti.

1.— Studiul pedagogiei pătrunde spiritul de o emoție înaltă. Obiectul ei are ceva măreț și impunător.

Educația își propune să ridice la forme superioare și ideale ființa cea mai perfectă din câte a dezvoltat natura; voește să ducă evoluția omului mai departe, pe căi noi, substituindu-se, în această privință, naturei. Educatorul, ca un adevărat și mai fericit Prometeu, aspiră să realizeze forme noi de viață în modificările ce caută să dea omului, după prototipul unei idei conducătoare.

Natura, în opera ei de sute și mii de veacuri, a ajuns să producă această minune, care se chiamă om. Ca un artist genial, care, din blocul inform de marmoră, scoate, cu dalta sa creatoare, maiestatea unui Apollo ori frumuseța unei Venere, tot așa, din primitivul haos al materiei amorfe, natura a plăsmuit și isvodit treptat, în succesivele-i schițări seculare, acea formă care, după sentimentele noastre estetice, o numim perfectă— forma omenească.

Ne-am aștepta poate ca, de aici înainte, natura, evoluând mai departe, să ajungă la alte forme cu organe și înfățișări noi, să nască un fel de *supra-om* fizic

după cum *Nietzsche* își închipue, în viitor, un supra-om moral, o ființă extraordinară, cum a conceput-o deja fantazia poporului, putînd să zboare, să străbată într-o clipă nemărginirea spațiului, să vadă la distanțe enorme, să auză sgomotele cele mai fine din fundul cerului și al pămîntului, să perceapă armonia sferelor cerești.

Dar se pare că natura nu mai caută să realizeze aceste puteri în om prin organe materiale nouă și deosebite. Geniul ei, vecinic în mișcare, pare a-și fi concentrat energia creatoare numai asupra dezvoltării vieții sufletești. Numai evoluția sufletească, începută odată cu cea fizică, merge mereu înainte, complicîndu-se necontenit și modificînd corespunzător din natura fizică omenească neapărat doar acel substrat material în care se înfățișează simțurilor puterile sufletești, adică sistemul nervos.

Wallace a susținut această părere încă dela 1864 în *Antropological Review* (din Mai), formulînd-o astfel: „facultățile intelectuale pun pe om în puțința de a-și adapta corpul, care nu se schimbă, la universul ce se schimbă continuu“.

Omul își poate domina mediul, fără să aibă nevoie, pentru conservare, să aștepte ca natura să-i dea corpului modificațiile cerute de adaptare. Artele industriale anticipează grabnic și suplinesc cu succes această operațiune înceată și necesară.

Cînd un animal trece într-o climă mai rece decît aceea la care se adaptase, pierе dacă organizațiunea lui nu-i permite a produce pe suprafața corpului un înveliș mai rezistent. Omul recurge imediat la armele de apărare, producțiunii ale tehnicei. Își procură îmbrăcăminte mai groasă, mai călduroasă, și își păstrează corpul relativ neschimbat. Ce s-a modificat însă? În ce parte a naturii lui s-a produs mișcarea de preîntîmpinare a

loviturilor de înrîurire ale noului mediu? În spirit. Aici s-a-
s-au resimțit nouile trebuințe, aici s-a-
căutat, combinat și elaborat, mai întâiu, mijloacele apropiate la înlă-
turarea pericolului, la asigurarea existenței. Lupta s-a
dat în domeniul psihic.

De aceea, adaptarea omului la schimbările continue
ale mediului fizic și social se face în prima linie pe cale
psihică ; legătura causală externă se traduce în legă-
tură causală internă ; și numai întru cât manifestarea
și aplicarea acesteia în afară necesitează muncă fizică,
se modifică aparența exterioară a corpului, ca rezultat
al unei funcțiuni speciale.

Dacă oglindirea mintală a raporturilor cauzale din-
tre fenomenele naturale constituite *știința*, utilizarea și
aplicarea lor practică, în scopul conservării și fericirii
vieții, formează *technica*.

În aceste două ramuri ale manifestării facultăților
omenești se realizează evoluțiunea umană și se mă-
soară gradul de adaptare la condițiunile mediului fizic,
și *tocmai asupra lor își aplică arta sa educatorul*.

Să lămurim cele de mai sus prin câte-va exemple. Să pre-
supunem că cine-va ar emigra dela noi și s-ar așeza să locu-
iască la pol. Ar trebui una din două : ori să se adapteze ace-
lei clime reci în un mod fizic, să capete o pele groasă, cu înve-
liș călduros ca acela al ursului; ori să piară. **Nansen**, totuși, n-a
așteptat ca natura să producă această experiență cu dînsul, n-a
așteptat să-î producă o pele de urs, și a preîntîmpinat influ-
ențele mediului polar prin mijloace tehnice ingenioase ; și ast-
fel a combătut prin inteligență puterea de influență a mediului,
care l-ar fi răpus, fiind în imposibilitate de a se adapta la el.

Omul are visul vechiu de a sbura, de a deveni, pe lîngă ani-
mal terestru, un animal aerian. Dacă ar aștepta pînă să trans-
forme natura în realitate acest *»pium desiderium«*, pînă să-î
crească aripî, ar trebui să treacă sute și miî de veacuri; și încă
nu se știe dacă și-ar vedea vre-o dată visul cu ochii. Dar el
realizează prin inteligență adaptarea refuzată de natură, și-și

împlinește dorința. Ast-fel aeronautul poate »să sboare« în aer și să meargă la distanțe enorme.

Omul are dorința de a auzi la distanțe colosale ce se petrece în spațiuri neaccesibile auzului natural; ar voi să audă ce vorbesc doi oameni într-un oraș depărtat. Dacă ar aștepta ca natura să-î dea această posibilitate, modificându-î organele auditive pentru acest scop, ar trebui să aștepte veacuri de veacuri, și poate în zadar. El însă, prin inteligență, anticipează intențiile naturei, inventînd telefonul.

Voește să vadă la distanțe colosale? Inteligența îi pune la îndămină instrumentele cu care privește în sferele ceresci, etc.

Să nu privim, însă, numai această parte a adaptării. Considerațiile noastre ar fi incompletă. Omul, ființă sociabilă, nu luptă singur cu natura fizică, ci în asociațiune cu semenii săi. Din necesitatea colaborării, societățile organizîndu-se în vederea din ce în ce mai conștientă a scopului comun, se întrevede necesitatea imperioasă a unui nou gen de adaptare individuală, anume adaptarea *socială*, la trebuințele și scopurile comunității de ființe, considerată ca o unitate. Iată deci o nouă evoluțiune a individului, evoluțiunea socială, cauza și efectul organizării și dezvoltării societăților omenești. Herbert Spencer o numește *evoluție super-organică*.

Omul nu a apărut în univers izolat, ci ca parte integrantă din alt tot, societatea omenească. Și deci evoluția lui sufletească stă în legătură strînsă cu evoluția acestuia tot organic, cu evoluția socială. Societatea a fost considerată și de sociologi și de biologi, aproape ca un organism, ca o ființă »sui generis«, ființă uriașă care urmărește scopuri determinate, concepe mijloace adaptate lor, își caută satisfacerea trebuințelor, are pasiuni și unitate în modul lor de expresiune, se schimbă, trăește, se luptă. Și toate acestea le efectuează prin ajutorul unor organe constituite din reunirea mai multor

indivizi, modificați psihofisicește atît în vederea unei munci speciale, folositoare fie-căruî, cît și în vederea armonisării activității lor pentru atingerea unei ținte generale.

Ceea-ce pentru organismul nostru individual este celula, ar fi pentru societate individul. Și după cum un organism se formează și se organizează, ca atare, prin diferențierile și adaptările părților la o viață comună folositoare totului, tot așa societatea se organizează prin diferențierea indivizilor și armonisarea acestor diferenți individuale, cătră o viață totală a societății întregi.

Aceași lege generală a progresului, a *evoluției*, care se găsește operînd la transformările nebuloasei în corpuri cerești, se învederează în transformările organismelor individuale, precum și în formarea și transformarea organismului social: *legea diferențierii și integrării*.

În sistemul solar, forța de integrare, nemanifestată prin organ vizibil, ci numai prin efectele sale, e forța interplanetară numită *atracția universală*, care ține aceste corpuri în raporturi determinate unele către altele și către sistemul întreg, așa că o schimbare într-unul din ele se resfrînge și asupra celor-lalte.

Solidaritatea organică, constatabilă între părțile sistemului solar, o găsim și mai evidentă la organizmele individuale, la plante sau la animale, unde o modificare într-un organ aduce o corelativă modificare în tot; o găsim asemenea și la organismul social, care se resimte în toată întinderea ființei sale de un eveniment însemnat produs într-o parte a lui și se influențează în mod simpatîc și solidar de modificările întîmplăte într-o regiune determinată.

Pe de altă parte, legea diferențierii și integrării, pe care o găsim la sistemul solar și la organismul individual, o găsim și la organismul social.

Care-s forțele, însă, ce țin în raporturi organice părțile diferențiate ale organismului social? Ce forță joacă în organismul social rolul atracției universale? Ce forță socială echivalează cu forța de cohesiune dintre molecule și cu cea neurică, dintre neuroni? Ce leagă pe oameni între ei, așa în cât, de și se par indivizi deosebiți și independenți unii de alții, să alcătuiască la un loc un tot unitar, ca celulele unui organism?

Această forță, echivalentă cu atracția universală, cu cohesiunea moleculară, e forța sentimentului de solidaritate, e simpatia interumană, ce leagă într'o unitate organică un număr de indivizi, face pe fie-care să se simtă parte integrantă a unui tot omenesc, să tindă către acelaș ideal, către aceleași aspirațiuni, să simtă aceleași dureri, să aibă aceleași trebuinți, visuri, speranțe.

Educatorul caută tocmai aici să pună centrul de gravitate al influenței, al artei sale. El caută a face ca forța de cohesiune și de atracție între indivizii deosebiți ce constituiesc un corp social, să se întărească, să se desvolte și să devină tot mai efectivă. Prin aceasta, în adevăr, el continuă opera naturii, contribuie la concretizarea și evoluția acelei ființe uriașe, nedefinite, încă neorganisate bine și pe cale de cristalizare, și care a luat, dela *Spencer*, numele de supraorganică, spre deosebire de cea individuală.

Nu e oare un scop înalt acesta: de a desvolta forța de solidaritate socială, de a organiza societățile, luînd evoluția de acolo de unde a lăsat-o natura și ducîndu-o mai de parte și încă și mai repede?

Iată cum se înfățișează, din punctul de vedere al evoluției universale, sarcina educatorului în ceea ce se cunoaște sub numele de *educație morală*: — stabilirea raportului firesc dintre om și societate.

Atît numai are în_să de făcut educatorul? Dar *raportul dintre om și natură*? Nu va căuta să perfecționeze și să raționalizeze și acest raport dintre om și univers sau „cosmos“?

Aci situația educatorului devine mult mai grea azi decît înainte.

În adevăr, azi aū dispărut acele visuri frumoase ale omului din vremea cînd își închipuia, cu tot seriosul, că e fiul favorit al unui zeu atotputernic, care-î poartă de grijă, care a făcut acest univers pentru el, a pus soarele să-î lumineze ziua, stelele să-î lumineze noaptea, i-a dat plantele și animalele să-l hrănească și să-î servească, și a zidit decorul acestui cosmos, ca edificiu splendid și etern, ca să trăiască într-însul, el, ființa privilegiată și răsfațată, adusă tocmai la urmă pe lume, spre a găsi toate de a gata. Aū dispărut acele timpuri idilice, în care omul trăia în natură ca acasă la dînsul. Concepția *antropocentrică* a murit; și cîte o-dată ne gîndim cu regret la timpurile acele moarte, la tinerețea de simțire a popoarelor vechi, la grecii anticî buni-oară, cari trăiau în așa întimitate de viață cu natura, în cît vedeaū în stele, în soare, în lună, ființe divine. Rîul care curgea, pentru dînșii nu era numai o apă simplă, era o ființă vie, cu intenții și gînduri; în munți, în aer și apă trăiau și se întîlneaū la tot pasul zei și zeițe, gata să între în vorbă cu muritorii, să-î întrebe de păsul lor, să le ia apărarea, să-î facă părtași la minunile lor.

Ce timpuri de proză științifică azi, cînd apă e oxigen și hidrogen; aerul considerat ca obiect de studiu și de utilitate; stelele combinație materială determinată aproape exat de fizicienii; și toate corpurile o materie moartă, supusă la legi fatale, rigide, impersonale și

fără viață! În ce situație trează, dar lipsită de farmecul fantaziei, se găsește omul modern!

Educatorul are sarcina de a restabili vechiul raport viu al sufletului față cu natura. Nu de a crea în spirite alți idoli, alte divinități în locul celor moarte, ci de a organiza viața sufletească ast-fel, în cât să trăească în univers orientată intim și în privința emoțională, iar nu ca într-o casă străină, rece și pustie.

E drept că aici sarcina pedagogului e colosală. El va trebui să arate sufletului o nouă stea polară fixă în haosul concepțiilor moderne antagoniste. Raționamentul rece surpă mereu viața credințelor. Dar omul nu poate trăi fără o credință dominantă; educatorul trebuie să dea sentimentului un sprijin sigur și pozitiv, și să restabilească, sub o formă saū alta, raportul înalt dintre om și totalitatea supraomenească din care face parte. Trebuie să reconstitue armonia distrusă dintre el și universul fizic saū moral; trebuie să-l facă să se simtă din nou în comunitate de viață cu veșnica imenzitate, nepătrunsă de intuițiunea imediată; trebuie să-i dea o *religie*.

Odată restabilite legăturile dintre individ și un tot superior, o mare lacună se va fi împlinit. Va mai trebui, însă, mai departe, să se redea vieței acea poezie care deșteaptă în noi sentimentul de admirație pentru frumusețile naturei. Va trebui să se trezească și desvolte în suflet facultatea de a percepe armonia obiectivă a naturei lucrurilor. Numai ast-fel vieța omească, unitate trecătoare în această natură eternă, nu va dispărea ca visul unei iluzii searbăde, ci răsunînd ca notă concordantă de fericire în armonia totului. Căci, orî în ce lucru se va pune fericirea — și aici sînt sisteme filozofice destule — nu se va naște nici-o-dată

îndoiala că cea mai înaltă stare de plăcere adevărată, curată, o are omul, cînd admiră fie în artă, fie în natură, aceea ce, în termen general, se numește *frumos*. Și deci, cînd se dezvoltă în omenire facultatea de a percepe frumosul, se adaugă la sensibilitatea noastră coarde cari răsună a fericire în inima omenseacă.

Pe lîngă aceste raporturi, cari s-ar putea numi raportul *moral, religios și estetic*, educatorul mai trebuie să dezvolte, negreșit, și raportul curat *intelectual*, cel de stăpînire teoretică și practică a naturei; va trebui să ascuță această sabie—*inteligența*—cu care omul s-a luptat din ce în ce mai dibaci și mai vitejește, ca să pătrunză misterele naturei și să o supună la trebuințele lui.

Iată deci, în rezumat scurt, ce poate și trebuie să facă educatorul: să stringă legăturile dintre om și om în societate; să dea omului o religie, o credință vie; să-i deschidă ochii pentru ce e frumos în natură și vieață; și să-i dea puterea de a lupta cu natura și de a o supune trebuințelor sale.

2. — Să circumscriem și să mărginim, însă, mai de aproape cîmpul nostru general de privire.

Educatorul nu e om *abstract* ce are să formeze tot oameni abstracți; educatorul e un om determinat, locuind în o regiune determinată a pămîntului, aparținînd unei rase, unui popor; și are de educat asemenea oameni de o rasă anumită, aparținînd unui popor anumit.

Sarcina educatorului se complică prin această circumstanțiere. Negreșit, el va căuta să-și îndeplinească marea misiune de a forma *oamenii*, în direcția evoluției generale omenești; dar nu va trebui să uite că evoluția în omenire, în regnul animal în genere, se face

prin *factorul adaptării la mediū* și al *selecțiunii naturale*, reduse amîndoă la principiul pus în circulație de *Darwin*: *lupta pentru existență*.

Lupta pentru existență a fost dela începutul lumii, și n-a încetat, ba încă s-a accentuat mereu. Educătorul intră în mijlocul luptătorilor pentru existență, nu ca privitor indiferent. Nu. S-amestecă direct, ca soarta, influințînd cumpăna victoriei; căci el este care formează pe răsboinicii înșiși ai luptei eterne dintre om și natură, și — din nenorocire — încă dintre om și om; el dă mijloacele de luptă și de succes unei grupe omenești față cu atacurile și pericolele venite nu numai din partea forțelor fizice fatale, ci și din partea forțelor omenești, grupate în alte unități sociale.

Vedeți cum, în timpul nostru, apare tot mai hotărît și mai des un fenomen necunoscut înainte. Cugetătorii ce-și îndreaptă mintea asupra problemelor de educație, găsesc mai totdeauna necesar să accentueze, în considerațiile lor fundamentale, punctul de vedere *național*.

Națiunile par a se concretiza din ce în ce mai hotărît în ceea-ce constituie particularitatea unității lor etnice, și deosebirile lor specifice se dezvoltă treptat și neconținut. Aceasta nu e surprinzător și ne-firesc, ci în legătură cu legea evoluției, care constă din cele două tendințe: *de »integrare«* și *de »diferențiere«*. Prin individualizare etnică, se produce diferențierea. Prin înmulțirea fatală a relațiilor internaționale, ce se întind în omenire, se produce integrarea.

Fie-care popor se simte dator, împins de fatalitatea evoluției universale, de a lupta pentru individualitatea sa etnică, manifestată nu numai în expresia geografică a unui teritoriū anumit, și nu numai în condițiunile ei

materiale de existență, ci în creațiile spiritului, în credințe, limbaj, în modul de a fi, gîndi, înțelege lumea.

Și dacă cugetătorii pedagogi găsesc necesar a afirma tendința naționalistă în țări bătrîne și sigure de existența lor, ca Franța și Germania, aceasta e un îndemn pentru popoarele, a căror situație și geografică și numerică e inferioară, că trebuie, cu cel mai mare cuvînt, să adopte punctul de vedere național în croirea idealului lor de educație.

Educatorul care, în țara romînească, ar neglija aceasta, ar dovedi că nu-și înțelege misiunea, și că și-a luat din o regretabilă întîmplare și din greșală sarcina de a forma oamenii. În orî-ce țară ar fi educatorul, trebuie să-și dea seamă de aspirațiile generale ale poporului din care face parte; și, atunci, substituindu-se dorinții totului etnic, să conducă sufletele tinerilor, modelîndu-le după aspirațiunile țării și îndreptîndu-le evoluția spre această direcție ideală. Cînd e vorba de o mică națiune ca a noastră, înconjurată de atîtea deosebite popoare cu interese de multe orî opuse alor noastre, problema educatorului se indică dela sine.

Popoarele mici, neputînd crește în extensiune, vor trebui să se mărească în intenzitate; neputînd să-și întindă hotarele, vor trebui să realizeze creșterea vieții interne. Aceasta se poate face prin două căi: *îmultirea populației și întărirea sufletească a acestui factor social*. Prima e mai mult de ordine de stat. A doua privește direct educația. O națiune mică se va mări și întări atunci, cînd va căuta să formeze din fie-care individ o forță, atît din punct de vedere fizic cît și sufletească.

Fie-care român va fi o forță sufletească, dacă va avea conștiința de om ca *Romîn*, și va înțelege și simți așa de mult această demnitate, în cît existența, în altă formă de viață, să i se pară nedemnă de trăit.

Prin aceasta se indică necesitatea de a respîndi cultura cît se poate mai adînc în straturile poporului, ca o condiție de viață națională.

3. Educator ideal — și în această direcție trebuie pregătit orî-ce ducator — ar fi acela care, pătruns de spiritul ce conduce evoluția omenirii în genere, ar cunoaște de aproape trebuințele concrete ale societății mai restrînse ce e chemat a educa, și ar ști cum să procedeze spre a îndrepta acest mic cerc uman în direcția evoluției general omenești, păstrînd caracterul specific al individualității etnice.

Căci sînt două feluri de pedagogii și ne putem închipui deci două feluri de educatori : *utopici și pozitiviști*.

Educatorul utopic, sub impulsunea unei aspirații vage către progres, are în minte ca obiect al artei sale un tip general omenesc, *abstracțiunea logică a noțiunei om*, o entitate, care nu se găsește în realitate nicăeri pe suprafața pămîntului.

Cel de al doilea, educatorul pozitivist, inspirat de metoda științifică, vede în concret omul asupra căruia a fost chemat a-și aplica metodele sale de educație, vede în concret trebuințele sociale locale, determinate în timp și spațiu; și asupra acestuî mediu determinat aplică toate puterile inteligenței sale spre a-l transforma în vederea unuî ideal general, păstrînd aceea-ce găsește *specific* omeneșc în cercul său etnic, fără să cază în contradicere cu idealul general, către care evoluează întreaga omenire.

CE TREBUE SĂ ȘTIE EDUCATORUL

1. Necesitatea pregătirii speciale a corpului didactic.—2. Deosebirea între educarii pregătiți și cei nepregătiți.—3. Prima condiție a unui bun educator: simpatia intelectuală.—4. Cunoștințele necesare pentru pregătirea la cariera educației.—5. Nu e destul talentul înăscut sau cunoașterea aprofundată a științei?—6. Instituțiile pentru pregătirea corpului didactic.—7. Efectele practice ale aplicării regulilor didactice.

1. In capitolul precedent am făcut apologia educatorului. Numai pentru un educator *ideal* se potrivește lauda aceluși artist miraculos ce s-ar putea substitui naturei spre a duce mai departe evoluția omenirii. Educatorul ideal, însă, în lumea aceasta a relativității, nu se găsește. Dar putem pretinde cel puțin, și putem să ne așteptăm ca acel ce —și ia sarcina de a forma oamenii să știe: a) *ce va să zică „om“*; b) *ce formă trebuie să dea acestei ființe*, și c) *să cunoască și să poată mînuii mijloacele admise de știință ca demne și capabile de a îndruma sufletul omenesc către un ideal.*

E curios însă că, pînă în timpul din urmă, Statul, societatea organizată, n-a avut grijă să-și formeze, în mod sistematic, ast-fel de artiști. A fost lăsată la voia întâmplărei educația, cea mai grea artă cu care se îndeletnicește spiritul omenesc. E, relativ, o inovație, în organizarea învățămîntului public din Europa și America, introducerea unei catedre de pedagogie la Universitate și asocierea, pe lîngă această catedră, de seminariu pedagogice, unde se fac exerciții practice relative la arta de a instrui și educa. Veacurile viitoare vor surîde și vor face glume răutăcioase pe socoteala civilizației din secolul XIX, în care se cer atîtea condițiuni, și cu drept cuvînt, dela meșeriași de alte categorii, și de fel sau foarte puține dela arta complicată a formării omului.

Dacă ar veni înaintea noastră un om «bine-voitor», care, auzind că avem nevoie de o clădire, ar voi să ne ajute, luînd asupra lui sarcina de a o construi; și dacă, întrebat de este

arhitect, ar răspunde *mi*, dar că are un drag foarte mare de acest soi de îndelnicirii și speră că, cu multă «*bună-voință*» și «*zel*», va reuși să facă o clădire excelentă, noi i-am mulțumi foarte politicos de marea lui «*bună-voință*», dar l-am sfătui să-și îndrepte pornirile umanitare în altă direcție. Dacă ar veni asemenea la noi un om, care a auzit că avem de gând să ne împodobim casa cu tablouri și statui, și s-ar oferi să ne facă el tablourile, mărturisind, în același timp, că n-a învățat pictura, dar că are multă «*bună-voință*» să ne servească, i-am suride, mulțumindu-i, și l-am ruga să ne servească în alt chip. De ce nu urmăm aceeași procedură când e vorba de a alege oamenii cărora să educăm copiii, să le formeze mintea, caracterul, să le dea un ideal de viață? Aceasta se va părea una din curiozitățile secolului XIX. Nu mai vorbim de secolele trecute. Dacă nici până azi lumea nu e așa de pătrunsă de necesitatea de a pregăti educatorii, cu cel mai mare cuvânt acestui ideal nu se născuse și nu găsisse o formulă științifică în secolii trecuți.

Negreșit nu putem să ne așteptăm a avea educatorii ideali, dar cel puțin avem dreptul să cerem educatorii *pregătiți* pentru misiunea lor.

2. *Deosebirea între educatorii nepregătiți și cei pregătiți* este tot atât de mare ca aceea dintre un meșter empiric și un artist. Cel dintâi dibuște calea prin instinct, nu-și dă seama pentru ce întrebuințează cutare mijloace, unde duce calea apucată de el și de ce e mai bună de cât alta. Se influențează numai de exemplele altora, adesea fără să le înțeleagă. Îi lipsește sprijinul rațional al unei activități conștiente de mijloace și de scopuri.

Afară de aceasta, chemat adese-ori a se pronunța asupra diferitelor necesități ale școlii: asupra organizării ei, asupra disciplinei școlare, asupra reformelor de introdus în programe, în metode, în succesiunea studiilor, în alegerea obiectelor de studiu, în fixarea scopului diferitelor studii, cum va putea răspunde nepregătit la această chemare, legată de rolul său social?!

Un rutinar, apoi, la cele dintâi obiecțiuni mai sistematice, aduse de un cunoscător al controverselor pedagogice, se clatină în credințele lui. E destul ca un sceptic să-i aducă, s. e. argumentele curente ale fatalismului relative la *needu-*

cabilitatea omului pentru ca el, care nu cunoaște *în mod critic* greutatea argumentelor, nici slăbiciunea lor, să șovăiască în credința că ar putea educa oamenii.

Și tot așa pentru orî-care alte idei adoptate din întâmplare, luate prin imitație și fixate prin deprindere. Spiritul îndoielii le face să pălească și mintea cade în nesiguranță.

Cel orientat cunoaște controversesele, știe ce s-a zis *pro* și *contra*, știe greutatea diferitelor probleme și slăbiciunea sa și tăria relativă a argumentelor, nu este surprins nepregătit de atacul unui raționament, și merge cu pasul sigur înainte, cunoscînd din capul locului și foloasele și neajunsurile artei sale. Cei orientați sunt muncitorii conștiinței de funcțiunea lor, de rolul lor în lume.

3. Una din condițiile esențiale ale unui bun educator este de *a-și iubi meseria și de a simți o simpatie intelectuală și luminată pentru copii, pentru oameni*. Fără această condiție, sarcina de educator—profesoratul, bunioară — nu va fi considerat decît ca un mijloc de traiu, ales din întâmplare în locul orî-cărui altul. Lipsa de simpatie pentru semenii îl va împedica de a pătrunde în sufletul acelora pe cari voește să-î formeze și să-î instruiască; și slăbiciunea intuiției psihologice, la rîndul ei, va scădea energia și entuziasmul și-l va face impropriu pentru profesiunea sa. «Am cunoscut, țice Piderit, profesorii foarte conștiincioși, muncitorii și erudiți, cari se silea a produce ceva în ramura ce li se încredințase, dar le lipsea puțința de a pătrunde în sufletul elevilor; a se unifica cu forțele lor intelectuale, a trăi în ei, fără a se perde în ei».

Lipsa acestei puteri a *simpatiei* este un semn că cine va n-are vocație pentru cariera educațiunii.

4. *A doua condiție* este pregătirea pedagogică de care vorbiam mai sus.

În ce constă această cultură pedagogică generală pe care trebuie să o aibă orî-ce educator? Mai întîiu trebuie să se cunoască diferitele probleme generale ce se pun dela intrarea chiar în știința educațiunii. Nu numai formularea lor — și une-orî e mult, negreșit, să cunoști și numai existența măcar a problemei; dar și controversesele, diferitele soluțiuni propuse, discuțiunile făcute asupra lor, așa ca viitorul educator să-și

poată face o convingere proprie și să încline cu totalitatea forțelor sale intelectuale către o soluțiune anumită.

Dacă s-ar pune, spre exemplu, întrebarea, de o colosală importanță : *care este scopul educațiunei?* — indiferent de o cam dată de soluția la care s-ar fi oprit cine-va — este inadmisibil pentru un educator să nu cunoască, în liniamentele lor principale, diferitele păreri emise și discuțiile interesante ivite în această chestie. Cu ce s-ar asemena educatorul care nu și-ar fi dat seamă de problema scopului, una din cele mai principale din pedagogie? Ne-ar face aceeași impresie ca și sculptorul care ar ciopli o marmură, fără să știe ce voește să scoată din ea : un *Jupiter* ori un *satir*.

Asemenea și cu cele-alte probleme generale pedagogice (precum cea relativă la întinderea și limitele educabilității omului, etc.), cari alcătuesc *pedagogia filosofică*.

Dar nu este de ajuns atîta. Presupunînd că se știe ce însemnează a educa și care este scopul educațiunei, și că se cunosc și mijloacele necesare *generale* ce pot transforma pe om, îi mai trebuie a ști mijloacele și metodele *speciale* de aplicat în realizarea scopurilor *subordonate* scopului principal, adică ceea ce se numește *metodologia* pedagogică, atît pentru formarea *inteligenței* cît și a *caracterului*. Căci educatorul trebuie să aibă în vedere aceste două direcțiuni ale activității sale : *formarea inteligenței și a caracterului*. Pentru atîngerea acestor scopuri, deduse din scopul mare al educațiunei, se cer metode particulare : 1) metode pentru formarea inteligenței și predarea cunoștințelor, cari alcătuesc *didactica* propriu zisă, și 2) *metodologia etică*, indicînd mijloacele pentru formarea caracterului, a inimei.

Pe lîngă aceste două părți ale pedagogiei — partea filozofică și cea practică — se mai cere încă ceva pentru o cultură pedagogică complectă. Profesorul trebuie să cunoască rostul și rolul instituției la care lucrează, organizarea școlii, locul ce-l ocupă dînsa în corpul social, alcătuirea ei internă, oare-cum anatomia și fiziologia ei, legile și regulamentele cari îi dau ființă, scopul ei special. întregul mecanism din care și el face parte ca membru conștient de colaborația sa anumită, în armonie cu acelor-alți colaboratori.

Si pentru *intelegerea* adîncă a tutului acestor lucruri, mai

trebuie să știe *cum*, *cînd* și în ce *împrejurări* anumite s-au născut acele instituțiuni culturale școlare. Fără cunoștința genezei lor istorice, nu va putea judeca asupra eficacității și necesității lor. Căci se întîmplă une-orî că o instituție, ce tot se mai găsește funcționînd în prezent, e curat de domeniul arheologiei, iar pentru cultura actuală un anacronism; trăește încă, dar e condamnată a muri în curînd; e muribundă; și cine n-o cunoaște în desvoltarea ei, o ia drept vie și tare, ba chiar și *demnă* de a trăi. Cine o cunoaște de cînd s-a născut, la ce trebuințe sociale a răspuns o-dată, poate compara și spune dacă aceleași trebuințe, aceeași stare socială se află și azi, și dacă nu cum-va împrejurările actuale sînt de așa natură că viața acelei instituțiuni este cîntărită și zilele ei numărate. Omul înțelege și prețuește prezentul prin cunoașterea trecutului.

Cunoștința istorică aprofundată a organizărilor învățămîntului dă spiritului și acea independență și curaj necesar la adoptarea inovațiilor.

După cum epocile trecute și-au creat instituții dupe trebuințele lor, fără a întreba pe strămoșii lor de au avut aceleași trebuinți, tot ast-fel e natural ca actualitatea să-și întrebe nevoile ei de viață și să-și găsească, prin inteligența sa proprie, mijloace pentru satisfacerea lor. Ast-fel se evită cazul celebrului cavaler dela Mancha, care, chiar de cădea jos de pe cal, nu se grăbea să se ridice pînă nu-și aducea aminte de întîmplările analoage ale altor cavaleri celebri din trecut, și numai dupe-ce se convingea că și acei viteji se ridică de jos cînd îi trîntea calul, lua și el această îndrăzneță hotărîre. În aceeași situație comică este un popor, care, avînd trebuință de o instituție, nu îndrăznește a-și o crea, pînă nu află că mai sînt popoare cu asemenea instituțiuni sau că au mai fost cel puțin în trecut.

Deci, iată *trei* ramuri principale ale culturii pedagogice, cari se cer dela omul menit a exercita arta educației.

5. Se aude cîte o-dată părerea: e destul să ai talent și devii profesor minunat. Ce nevoie mai e de pregătire specială? Dacă e destul să ai talent ca să devii artist în o direcție oarecare, să se desființeze atunci și școlile de pictură, de sculptură, de muzică. Cine are talent de pictor, va ști să desemneze «Cina cea de taină» și fără studiile migăloase la cari s-a supus un oare-care Leonardo da Vinci, care, de sigur, trebuie să nu fi avut talent, dacă a fost nevoit să-și învețe, în tinerețe, arta d-a mîinii penelul la alții mai bătrîni decît dînsul, cum a procedat de altminteri și un alt oare-care Rafael și Michel

Angelo. Cine are talent de muzicant, va ști să cînte din flaut orî din vioară miraculoase arii și fără să învețe meșteșugul acesta în școli speciale, ca atîți executanți celebri.

Orî se crede că e mai greu să cînți dintr'un instrument material brut decît pe sufletul omenesc? Aceasta o fi părerea unor spirite simple și simpliste ca Rosenkrantz și Guildenstern din *Hamlet*, nu însă și a gînditorului prinț al Danemarcei care cunoștea inima omenească tot așa de profund ca și geniul poetului care l-a creat. Ce filozofică pătrundere în natura lucrurilor arată Shakespeare în nemuritoarea scenă cînd Hamlet roagă pe Guildenstern și Rosencrantz, spionii lui, cari nu cunoșteau muzica, să-î facă plăcerea de a cînta puțin din flaut. Ce ingenioasă și amară persiflare a cutezanței lor copilărești de a pretinde să poată mînuî sufletul omenesc, cînd nu erau în stare să mînuiască un biet flaut cu cîte-va găurele!

Cu cîtă dreptate ar putea să zică și sufletul copiilor către unii educatori: «Ai vrea să mă faci să răsun din notele mele cele mai de jos pînă la cele mai înalte: și iată acest mic instrument care conține un sunet escelent și o muzică bogată, și totuși nu poți să-l faci să vorbească. Inlăturî! Crezi oare că-î mai ușor să cînți din mine decît din flaut?» (1)

Se mai aude încă părerea: este destul să cunoști bine o știință ca să fii și în stare de a o preda bine. Această părere e așa de contrazisă de practică, în cît nici nu merită să fie discutată. Cîți învățați, cari își pricep bine specialitatea lor, nu sînt în stare să facă și pe alții să înțeleagă ce au înțeles ei așa de bine! Și cîți din aceștia, cînd explică, vorbesc parcă numai pentru ei, alătura de spiritele ce-î ascultă încordîndu-se zadarnic ca să-î urmărească în expunerile lor pricepute doar tot numai de expunător.

6. Din considerații ca cele de mai sus, societatea, statul, a căutat să organizeze instituțiunile culturale menite a forma pe profesori, fie pentru cursul primar, fie pentru cel secundar. Școlile normale și seminariile pedagogice sînt un product al acestor trebuințe și intențiuni din ce în ce mai conștiente. Ele sînt o creațiune a timpului modern, ivite abia în secolul XIX.

(1) *Hamlet*, actul III, scena II.

Negreșit nici înainte nu lipsia profesorii; dar deosebirea între profesorii de cînd se predă pedagogia, fie în Universitate, fie în școlile normale, și între cei de mai înainte, este aproape aceea dintre armatele primitive, nepregătite pentru arta războiului, dintre gloatele vechi și armatele permanente de astăzi.

Din istoria învățămîntului elementar în *Prusia* se știe un edict regal care spunea: «Cine cunoaște pe verii-un bun profesor, să-l recomande și să-l aducă la starostie». Și veneau cismarii, croitorii, etc., cari, în timpul liber, se ofereau să predea citirea și scrierea. Ce deosebire între acele vremuri și azi?

Desvoltarea pedagogiei și crearea școlilor speciale pedagogice, product al evoluțiunii sociale moderne, este un semn și o dovadă mai mult de diferențierea culturii omenesci.

7. Pedagogia, introdusă ca obiect obligatoriu pentru profesorii, a adus două bunuri, cari sînt două pietre prețioase ale evului modern: *a ușurat disciplina și a perfecționat metodele*. Aceste două rezultate stau în strînsă legătură. Cu cît disciplina e mai ușurată, cu atît e semn că metodele întrebuițate sînt mai perfecte. Dascălii vechi aveau nevoie să întrebuițeze mijloace penale simțitoare, ca bătaea, în intenția de a face pe elevii să asimileze mai bine cunoștințele. Profesorul de moda veche nu se gîndea să-și schimbe metoda, ci recurgea la nuia, crezînd că bătaia va suplini metoda cel bun.

Ușurarea disciplinei și perfecționarea metodelor au făcut ca învățătura să nu mai pară o povară și o tortură pentru copii, ci să se gîndească elevul la carte și la școală cu plăcere. Era necesar să se asocieze de școală niște sentimente cari să facă din dînsa o atracțiune. Omul trebuie să aibă amintiri plăcute de anii petrecuți pe băncile școlii. Către acest ideal evul modern pășește repede. De aceea, principiul modern ¹⁾ este să nu existe în corpul didactic nici un membru care să nu cunoască pedagogia, atît în partea teoretică generală, cît și în cea specială, practică. Nu se poate cita, din toate obiectele programei de învățămînt, nici unul în care profesorul să se creadă dispensat de cunoștințe pedagogice.

¹⁾ Principiu care, pînă mai ieri, se găsea în stare de «*pium desiderium*», azi începe a deveni o realitate.

III

PREGĂTIREA PEDAGOGICĂ A PROFESORILOR SECUNDARI
ÎN STREINĂTATE

Pentru noi, cari sîntem încă în faza de reorganizare, ca să nu zic tocmai de organizare a învățămîntului nostru secundar și superior, este interesant, crez, să se știe ce situație și funcțiune are *știința educației* la universitățile streine.

Aceasta echivalează în mare parte cu a raporta despre modalitățile particulare ale preparării corpului didactic în streinătate.

De un îndoit interes este mai ales cunoașterea fazelor prin care trece, în astă privință, Anglia și America; nu pentru cuvîntul care face reputația lor seculară, că ele sînt țări eminate *practice*, după cum altele sînt eminate agricole. Ci, întiui, fiindcă formele la care au ajuns țările de pe continent, și anume Germania, patria clasică a pedagogiei teoretice și practice, sînt mai cunoscute sau mai ușor de cunoscut. Al duoilea, fiindcă Anglia și America se găsesc în extrem de interesantul moment istoric al căutării unei manifestări practice, pentru niște idei inspirate și impuse de trebuințele culturale ale omenirei în genere, trebuințe pe cari începem a le simți și noi.

1. **In Anglia.** În ce privesce organizarea învățămîntului secundar, în *Anglia* s-a început o mare și intensă mișcare.

În această mișcare este dela început coprinsă ideea *calificării forțelor didactice*. S-au făcut propunerii, s-au scris memoriile, ba chiar proiecte de lege în acest scop.

Calea ce vor să ia spre a ajunge la țintă este d-a se înființa un consiliu, a cărui datorie să fie d-a prepara și menține un registru de profesori bine pregătiți și calificați. Parte din membrii consiliului să fie numiți de guvern, parte aleși de universități și de profesori secundari.

În timp de trei ani dela votarea unei astfel de legi, orîce persoană care va fi angajată ca profesor pe mai mult de doi ani, va trebui să fie trecută în acel registru. După acest timp, însă, numai acele persoane vor putea fi înscrise și deci calificate ca profesori, cari, împlinind vrîsta de 21 de ani, vor prezenta sau:

1) certificat favorabil în urma unui examen asupra teoriei

și practicei pedagogice, deus înaintea consiliului școlar înființat prin lege; sau

2) un asemenea certificat din partea autorității școlare (*Education Departement for England, Ireland and Scotland*); sau

3) diploma de profesor dela Universitățile Cambridge, London și altele, care vor fi aprobate în urmă de consiliul școlar; sau, în fine

4) titlul de membru în *College of Preceptors*.

Pedagogul american *N. M. Butler*, directorul însemnatei publicații *Educational Review*, de unde estrag aceste date, admiră cu oare-care sentiment de gelozie, această întreprindere curagioasă a Angliei d-a scăpa prin lege de mulțimea dascălilor nepregătiți pentru cariera lor.

S-au văduț, ce e drept, și în America pedagogii, cari să facă această propunere. »Realizarea unui ast-fel de ideal e, însă, rezervat numai viitorului, și America va privi cu interes tot ce se va fi îndeplinit în Anglia«, zice Butler. Fără îndoială că planul, de și realizabil, se va isbi de multe pedici ridicate de prejudeții și deprinderi învechite.

Intr-un număr al revistei pedagogice *Educational Review*, care apare în New-York, d. S. S. Laurie, profesor de pedagogie la Edimburgh, relatează cum s-a dezvoltat interesul pentru studiul pedagogice, în Anglia.

În special se ocupă de starea actuală a acestor studii la Universitățile din Edimburgh; căci, declară el cu meritată mândrie, »ce s-a făcut la Universitatea din Edimburgh are importanță istorică, de oare-ce aci a fost capul întregii mișcări nu numai în Scoția, dar în toată Britania Mare«.

Abia în prima jumătate a acestui secol, s-a agitat în Anglia chestiunea metodei în învățămînt și s-a pomenit de o pregătire a corpului didactic.

Dl. Laurie numește pe profesorul *Pillans* ca promotorul acestor roditoare idei, atît de capitale în organizarea școalelor și în asigurarea funcționării lor normale.

Pînă la începutul acestui secol, nici nu se poate zice că în Anglia profesoratul era o carieră. Ca în cele mai multe țări din Europa, în școalele primare instruiați toți aceia și toate acelea care nu se simțiau în stare a întreprinde nimic altceva

mai bun. »Catedra« eră un refugiu. Atît de puţină atenţie se dădu-se acestei profesiunii, a cărei demnitate azi se recunoaşte de orî-ce om cult, în cît chiar pela 1851 tot se mai găsiu în Anglia institutori care *nu ştiaû să iscălească.*

Guvernul, cam de pela 1839, începu să se intereseze de aceste preocupări ale oamenilor de şcoală. S-au iacurajat şi subvenţionat cîte-va din şcolile normale rudimentare, supunîndu-le la controlul inspectorilor de Stat. După doi anî de studiu în aceste şcoli, şi după ce spiritul se familiariza cu ideile şi problemele cari constituiesc atmosfera intelectuală a lunei şcolare, după-ce se deprindea cu practica metodelor, absolventul era supus la un examen şi candidatul la învăţămînt dobîndia un certificat şi devenea un *certificated teacher.*

Despre foloasele acelor instituţiuni preparatoare nu s-a mai îndoit nimeni, cînd li s-au văzut rezultatele. După părerea celor ce au cunoscut de aproape starea lucrurilor din Anglia, precum pedagogii chiar ai acestei ţări, din cincî-zeci de profesori saû profesoare, cari nu se urcă pe catedră numai ca să încurce capetele copiilor, abia cincî poate datoiesc abilitatea numai aplicării şi esperienţei lor proprii ; restul de patru-zeci şi cincî au cîştigat aptitudinea didactică în şcoala normală unde au învăţat teoretic şi practic, ce va să zică o bună metodă.

Dar toate aceste pregătiri folosiau numai acelor, cari se destinaû învăţămîntului primar.

Tot profesorului Pillans i-a venit ideea că trebuie să facă acelaş lucru şi pentru candidaţii la învăţămîntul secundar. Remediul îl găsia în înfiinţarea unei catedre de pedagogie la Universitatea din Edimburgh. Propunerea lui n-a fost sprijinită. Ajutorul cerut guvernului i-a fost respins. Ba încă, deţinătorii autorităţii pe vremea aceea au găsit cu cale să raţioneze şi să opună unui om, care se gîndise atît de mult la această chestiune, argumentul sumar : »nu esistă principii de educaţiune«. De altminteri, nu e acesta singurul caz, în care ignoranţa inconştientă îşi formulează starea sa subiectivă în o lege universală pentru toţi oamenii. N-a fost probabil primul caz, şi de sigur nu va fi nici cel din urmă, în care un om tăgăduiesc o ştiinţă pe care n-o cunoaşte, zicînd că nu esistă, pentru simplul cuvînt că n-o ştie el.

Ideea lui Pillans tot s-a realizat însă. În 1876 Universitatea din Edimburg a fost îmbogățită cu o catedră de știința educației, pe care a ilustrat-o *S. S. Laurie*. »Doă cauze, spune Laurie, au contribuit la mișcarea pentru catedre de pedagogie la Universitate: întâi convingerea că profesorii secundari erau tot așa de mult supuși obligației profesionale de a se prepara pentru cariera vieții lor studiind principiile, metodele și istoria artei lor, ca și institutorii primari; al doilea, aceste cunoștințe nu trebuiau lăsate cu totul pe seama învățămîntului parțial și necesarmente strîmt al școlilor normale, ci tratate într-un spirit larg și în relațiile lor filozofice și istorice«.

Numai considerarea din punct de vedere științifică a subiectului justifică prezența lui în cadrul învățămîntului superior. Că chestiunile de educație se pot și trebuie a fi tratate științific, nu mai încapă îndoială. Psihologia, cu datele ei pozitive relative la legile dezvoltării sufletești; etica, cu răspunsurile ei relative la scopurile vieții și la caracter, dau bazele pedagogiei teoretice. Metodologia se deduce din datele teoriilor pedagogice generale.

Expunerea critică apoi a diferitelor sisteme de educație și teoriile mai vestite ajută la *pătrunderea* teoriei generale și la familiarisarea cu spiritul pedagogic practic. Toate aceste ramuri sînt neapărate, prin urmare, la cultura specială a profesorului.

Iată în ce constă actualmente pregătirea profesorilor secundari și care sînt condițiile pentru admiterea lor.

Sînt primiți numai *graduati* la un curs suplimentar de un an. În timpul acesta, ei sînt înmatriculați în Universitate, și își urmează cursurile de teoria, arta și istoria educației.

Pentru obținerea diplomei, se dă un examen asupra acestor materii înaintea profesorului respectiv, asistat de un profesor din partea «Curții Universității».

Subiectele generale de examene sînt anunțate într-un calendar al școlii. Ast-fel, pentru examenul din anul 1894, afară de cele 100 prelegeri ale d-lui Laurie asupra teoriei, artei și istoriei pedagogiei, s'au anunțat întrebări din:

1) *Cugetările lui Locke* (în special părțile care se ocupă cu educația morală); 2) «Conducerea intelectului» de *Locke*; 3) «Limba și metoda filologică în școală» de *Laurie*; 4) «Ma-

rea didactică» de *Commenius*; 5) *Tractatul lui Milton*; 6) «Instituțiile oratorice» ale lui *Quintilian*, cartea I și II; 7) Istoria generală a educațiunii din timpurile cele mai vechi pînă la 1688, în special educațiunea la Greci și la Romani.

Pentru consultat se recomandă, relativ la periodul vechiu, prelegerile profesorului *Laurie*; iar pentru cel modern, *Compayré* și *Quick*.

Afară de aceasta, se mai dă o teză scrisă asupra cîtor-va chestiunii de educațiune.

Candidatul se mai cere însă să fi urmat sau să urmeze cel puțin cinci luni de exercițiu practic într-o școală normală. Cu două din aceste școli a luat înțelegere Universitatea din Edinburgh în scopul pregătirei practice a candidaților. Școlile în care se face practică sînt, ce e drept, inferioare : școli primare. Dar, incontestabil, tot se capătă în ele mult din spiritul didactic necesar profesorului secundar. Cu toate acestea, s-a emis dorința și se caută modalitatea de a se aranja exercițiile practice chiar în o școală secundară pentru candidații destinați la această ordine de învățămînt.

Urmarea practicei în același timp cu studiile teoriei pedagogice, însă, pare a avea un inconvenient mai mare, după declarația d-lui *Laurie*, decît aceeași dispoziție de studii la facultatea de medicină, unde se combină instrucția clinică cu cea teoretică. Iar timpul de *cinci* luni n-ar fi deloc puțin, căci în acest timp se fac pregătiri sistematice : lecții metodice sub conducerea profesorului de metodologie în școlile de aplicație, asistarea la lecții model și participarea la critica lor.

O altă condiție pentru obținerea diplomei mai este să dea probe Universității de aptitudinea sa ca profesor, făcînd lecții dintr-unul sau altul din obiectele de studiu asupra cărora a primit instrucțiune în Universitate.

În diplomă se indică specialitatea studiului în care e calificat candidatul ca bun pentru învățămîntul secundar și anume pentru ce grad.

Direcția în care apucă mișcarea pedagogică a Universității este a introduce pregătirea pentru profesorat între scopurile practice ale învățămîntului superior, alături cu pregătirea pentru cariera juridică, medicală și teologică; și ast-fel a face

să înceteze cu totul acel fenomen social din cele mai absurde și dăunătoare, anume : încredințarea instrucțiunii și educațiunii copiilor în mâinile unor oameni cari n-au fost probabil orientați în teoria, arta și istoria educațiunii, cari n-au căpătat, prin urmare, mai dinainte, o pregătire pentru ramura activității lor speciale.

Nu găsim însă numai în Edimburgh preocuparea de această chestiune principală. Ideia că metoda se câștigă de sine-care numai din practica sa proprie, necondusă de nimeni și de nici o idee, a fost treptat părăsită față cu observarea mai de-a-proape a lucrurilor. Nu fără piedică și luptă s-a căutat și în alte părți ale Angliei a se organiza instituții pentru pregătirea corpului didactic secundar.

Cathedral College din Bristol s'a înființat în acest scop ; dar n-a avut viață lungă.

În Londra ia ființa la 1846 importantul *College of Preceptors* unde s-au ținut prelegeri pentru profesori multă vreme ; apoi la 1873 s-a creat o catedră de pedagogie, cea dintâi din Anglia.

Asemenea la 1876 se creează altă catedră de pedagogie la St. Andrews, în același timp cu cea din Edimburgh.

Curînd, în aceeași direcție, urmează *Cambridge*, unde se organizează un *Training syndicat* la 1878, destinat a ținea prelegeri asupra pedagogiei și examene anuale din această materie. Iar comisiunea pentru examinarea profesorilor din *Oxford* (*Oxford delegacy for Examination of Teachers*) începe tot pe atunci a pretinde candidaților, condiția de a fi făcut, timp de șase luni, lecții la o școală secundară.

È important să se noteze, asemenea, că din Martie, 1892, eminentul psiholog englez, *James Sully*, a început un curs de 12 prelegeri asupra științei educațiunii înaintea colegiului de preceptorii (*College of Preceptors*) din Londra.

Acestea sînt, neapărat, numai începuturi. Nu se cere și nu se dă încă o pregătire sistematică ; dar se vede intenția și preocuparea. S-au simțit lipsurile, se caută remediul. Calea, ce va duce la țintă, nu e departe de a fi găsită.

2. Știința educațiunii în America. Abia acum vre-o șase ani se anunțară primele cursuri de pedagogie la Universitatea

*Harvard*¹⁾, în *Cambridge*, lângă Boston. Numită Harvard dupe numele celui care o întemeie la anul 1638, această universitate, foarte bogată, numai în anul 1876 avea un capital de 3.139.218, format din daniî particulare. Splendidele sale edificii mărețe, cari trec peste două-zeci la număr, unele din granit, așezate între arbori mari, umbroși, cu tot confortul și înlesnirile cerute de necesitățile studiului, fac din această veche și ilustră școală înaltă un paradis intelectual.

La început, cursurile de pedagogie n-au fost socotite ca obligatorii pentru obținerea diplomei; dar acum ele se cer a fi urmate de *toți* studenții, atît de aceia cari se destină ramurei învățămîntului, cit și de aceia cari caută a se specializa în alte științe, precum istorie, științele sociale și politice, filozofie, etc. Unii le urmează pentru că ele constituesc punctul de reazăm al cunoștințelor specialității lor viitoare; cei-alții, pentru că ele completează cadrul unei culturî generale.

Afară de studenți, frecventează aceste cursuri și profesorii, aflați deja în serviciu și doritori de a-și controla practica lor actuală prin studiul comparativ al sistemelor didactice din alte țări și alte timpuri, precum și de a-și orienta procedările după lumina statornică a principiilor, învățînd teoria generală a artei lor și ridicîndu-se cu mintea pînă la filosofia meseriei ce profesază.

Teoria și istoria educațiunei alcătuesc partea științifică a studiului pedagogiei. Afară de această parte, s-a căutat a se răspunde și la necesitatea de-a prepara sau perfecționa și în activitatea practică pe viitorii sau actualii profesori.

Trebuința pregătirei profesionale s-a întîmpinat, însă, prin alte două ordini de studii, cari mi se par insuficiente pentru atingerea reală a scopului practic.

1. Se dă studentului, sau profesorului, însărcinarea de a face un studiu comparativ asupra mai multor școale secundare din localitate și de a prezenta la sfîrșitul anului un raport detaliat despre organizarea și activitatea lor, arătînd starea lor actuală și propunînd îmbunătățirile ce crede el că s-ar putea și

¹⁾ «*The Study of education at Harvard University*» by Paul H. Hanus, in *Educational Review*, March 1894.

că trebuie să le aducă, spre a se apropia de un ideal, pe care va căuta să-l susțină.

Acest fel de studii întreprind mai ales aceia cari ținesc poziții mai înalte în *administrația școlilor*, precum și profesorii cari vor să fie înaintați.

2. S-a înființat pe lângă universitate un *seminar pedagogic*. Scopul lui este a studia cestiunile capitale relative la învățămîntul secundar. Cea mai complexă ramificație a învățămîntului public fiind școala secundară, în multiplele ei raporturi și cu învățămîntul primar și cu cel superior și profesional, se înțelege că cele mai multe și mai arzătoare probleme didactice și școlare se ivesc și se încrucișează tocmai în această secțiune din organismul total al școlilor.

În Germania, în Franca și America, lumea pedagogică a dezvoltat o cantitate de muncă așa de mare și a desfășurat o întindere de considerațiunii așa de importante împrejurul organizării învățămîntului secundar, în cît, a aborda chiar numai terenul activității practice în această ramură de învățămînt, fără a fi informat și exact orientat asupra controverselor pline de interes și de *portée* ce înconjură funcțiunea școlii secundare, este a intra orbește, cu ochii legați, într-o lume cu miș de poteci încrucișate, a bîjbîi fără rost, isbindu-te de fel de fel de stînci nebănuite și neînchipuite măcar, și a rătăci cînd în o direcție, cînd în alta, fără să-ți dai seamă de mai înainte unde duce fie-care din ele, și pentru ce se face atita șgomot împrejurul lor din partea acelor cari le preconizează sau le condamnă.

Seminarul pedagogic de pe lângă universitate are tocmai scopul de a evita acest rău, și de a da ocazie să se studieze învățămîntul secundar, aprofundînd scopurile și mijloacele sale.

Pentru anul 1893—94 bunioară s-a restrîns cercetarea mai ales asupra programelor, asupra obiectelor ce se predau sau ar trebui să se predea în școlile secundare. Membrii seminarului fac studii comparative asupra programelor diferitelor școli secundare din localitate. Fie-care din ei se estinde mai mult asupra unei părți din obiectele programei și asupra metodei lor de propunere. Se îndreptează cu deosebire atențiunea asupra chestiunilor ce s-au ales și propus din o știință, asupra succesiunii și împărțirii materiilor pe clase, asupra timpului

ce li se acordă, asupra metodelor după cari se predau, și asupra criteriului după care se determină promoțiunea.

La sfârșitul studiului se cere a se adăuga o bibliografie relativă la obiectul sau obiectele cu cari s-a ocupat. Și pe lângă toate acestea se mai cere ca, pînă la sfârșitul anului, să se trateze în scris, de fie-care membru al seminarului, o chestiune de o importanță mai generală din cele ce se ating de învățămîntul secundar.

Se pune mare greutate pe aceste rapoarte finale, precum și pe cele prezentate în cursul anului; asemenea și pe discuțiile iscate asupra lor.

Nu tăgăduiesc utilitatea tuturor acestor studii; dar mi se pare că ele nu se depărtează mult de natura studiilor teoretice. În orî-ce cas nu se aseamănă mai de loc cu ceea-ce sîntem obișnuiți a înțelege prin pregătirea *practică* profesională. Această pregătire o așteptăm, cu drept cuvînt, dela exercițiile practice, dela *practica pedagogică*. Despre această practică pedagogică nu vedem nimic în descrierea ce ni se făcea a modului cum se pregătesc profesorii la universitatea Harvard.

Merită a se aminti că, în decursul anilor de cînd au început cursurile de pedagogie la universitatea din Harvard, s-au ținut prelegeri speciale asupra metodei în predare a matematicelor, istoriei, fizicei, chimiei, geologiei, geografiei, zoologiei, botanicei, limbei latine, engleze, franceze, germane. Și aceste instrucțiuni metodologice s-au dat de înșiși profesorii respectivi ai obiectelor indicate, decî în afară și deosebit de prelegerile profesorului însărcinat special cu studiul pedagogiei. Ast-fel ideile pedagogice se împrăstie și se înmulțesc formînd din ce în ce o atmosferă intelectuală mai întinsă împrejurul universității.

Ceea ce se tînde acum a se obține, ca un pas mai departe, este a se cîștiga în deobște ideia că *studiul științei educațiunei nu e necesar numai profesionistului, ci e un obiect indispensabil culturai generale*, ca și istoria, filozofia, orî literatura.

La universitatea *Cornell* din Ithaca — numită ast-fel după *Ezra Cornell*, care a contribuit mult la înființarea ei în 1868, — s-a prevăzut studiul pedagogiei dela 1885 și s-a încredințat *d-lui Samuel G. Williams* care, dela 1879 era profesor de geologie la universitate, dar acum două-zeci de ani a fost în capul învățămîntului secundar din *New-York* și *Ohio*. El

singur raportează în *Educational Review* (Aprilie 1892), despre organiarea studiilor pedagogice ce conduce la universitate.

Afară de *știința generală a educațiunei* în care tratează despre scopurile, legile și mijloacele generale ale educațiunei,— înțelegînd prin acestea din urmă și obiectele de studii, iar prin legile educațiunei chiar legile psihologice privite din punctul de vedere al educației—și afară de principii de *didactică* și de *istoria pedagogiei*, D. Williams a mai instituit următoarele studii, în vederea mai specială a pregătirei practice pentru învățămînt.

Mai întăiu, în legătură cu arta instrucțiunei, a adăogat noțiunii asupra diferitelor instituțiuni și sisteme de educațiune, precum și asupra modului cum sînt organizate, administrate, controlate; asemenea asupra economiei școlare, igienei școlare, etc.

Acest adaus se speră a se transforma într-un curs deosebit, spre a răspunde la trebuințele aceloră carî aspiră a deveni *inspectori școlari* sau a intra în *administrația școalelor*.

Dar, mai importante—sau considerate ca atare, pentru că li se destină un timp deosebit—sînt *conferințele pedagogice săptămînale*. O treime din anul școlar e întrebuițat, în aceste conferinți pentru studiarea diferitelor probleme și rapoarte privitoare la învățămîntul secundar; în a doua treime se vizitează școalele și se discută operațiunile lor; restul timpului e destinat studierii ramurilor mai principale din învățămîntul secundar: fie-care student își alege una, conduce discuția asupra ei, și, la urmă, prezintă un plan scris despre *ce* ar crede el că trebuie să se învețe, și *cum*.

Asemenea, în a doua jumătate a anului, să destină o oră pe săptămînă pentru *lecții de probă*.

Subiectul lecției se spune cu o săptămînă înainte unuia din studenții, care va trebui să vorbească apoi asupra lui în fața colegilor săi. Scopul acestui exercițiu este de a deprinde cu mecanismul vorbirei în public și a da profesorului oare-carî indicii despre aptitudinile didactice ale diferiților studenți.

Cum vedem, e un pas mai departe în pregătirea tehnică, față cu Harvard; dar încă e departe de ceea ce ar trebui să fie. Lecțiile model, ținute altundeva de cît acolo unde se vor

face odată de studentul devenit profesor, adică în fața elevilor de gimnaziu, nu aș nici un rezultat plauzibil ca deprindere didactică.

Pela 1869 s-a înființat și un *seminar pedagogic* în care se citește, se comentează și se discută mai de aproape una din operele clasice ale pedagogiei cu studenții mai înaintați și mai distinși. Mai de ordinar, s-a ales cartea lui *Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik*. Apoi s-au făcut studii comparative asupra ideilor lui *Beneke, Waitz și Schrader*.

D. Samuel G. Williams încheia darea sa de seamă cu o plîngere. E interesant să știm de ce se plînge profesorul dela universitatea Cornell.

El se plînge : 1. Că nu se face mai degrabă un curs separat de istoria pedagogiei, cu seminarul său aparte. 2. Că cei cari nu se destina carierei didactice nu se cred nevoiți a urma cursurile ce se țin asupra științei educațiunii.

Aceste cereri sînt caracteristice pentru gradul de importanță ce l-a cucerit studiul pedagogiei în geniul reputat așa de circumspect și practic al americanului.

IMPARTIREA PEDAGOGIEI

Am văzut utilitatea și importanța pedagogiei, mai întîiu din punct de vedere mai general, ca știință a educațiunii, și al doilea din punct de vedere mai special, pentru profesiunea educatorului. Din aceste considerații introductive rezultă că studiul nostru se poate divide în trei părți :

- I. *Pedagogia generală*, filozofică ;
- II. *Pedagogia practică* sau metodologia, și
- III. *Istoria pedagogiei*, a teoriilor și a practicei pedagogice.

PARTEA I

PEDAGOGIA FILOSOFICĂ

BAZELE ȘTIINȚIFICE ALE PEDAGOGIEI

Cestiunile principale ce se vor trata în această parte vor fi :

- a) Dacă pedagogia *este* sau, mai bine, *poate* să fie o *știință*;
- b) Dacă pedagogia, ca știință, poate avea verî-un rol practic, real în educațiune; dacă arta educațiunei este efectivă; cu un cuvînt, *dacă se poate educa omul*. Deci, cestiunea *educabilităței* omului;
- c) Problema *scopului educațiunei* și a limitei în care se poate realiza acest scop.

A

ESTE PEDAGOGIA O ȘTIINȚĂ ?

Maî întîiu să ne întrebăm *dacă pedagogia este o știință*. Ca să se poată răspunde, trebuie lămurită noțiunea științei.

Ce este o știință ?—Știința se poate defini: o sumă de raporturi adevărate între noțiuni clare, precize, determinate și referitoare la aceeași ordine de fenomene din natură, la aceeași categorie de idei.

Deci, o sumă de raporturi *adevărate* între noțiuni *clare*. Ce se înțelege prin raporturi adevărate? Între noțiunile noastre pot fi raporturi cari să corespundă sau nu lucrurilor din natură la cari se rapoartă acele noțiuni. Se numesc adevăruri obiective acele raporturi între noțiuni, cari corespund raporturilor obiective din natură. Spre exemplu: putem uni noțiunea de *cal* cu noțiunea de *zburare*, după-cum o putem uni și cu noțiunea de *alergare*. Cari din

aceste două raporturi se va considera ca adevărat? Negreșit acela care va corespunde raportului obiectiv. Însă, în natură, *zborul* nu este unit cu *calul* și, deci, raportul care este exprimat în ideea „calul zboară”, este un raport fals. Raportul exprimat, din contră, în cugetarea *calul fuge*, este adevărat. Știința este formată din astfel de raporturi adevărate, adică din raporturi de idei sau noțiuni ce corespund raporturilor reale dintre fenomenele sau lucrurile din natură.

Dar încă nu este destul a avea cine-va o *sumă* de astfel de adevăruri sau de raporturi adevărate, spre a putea zice că posedă o știință. Poate, spre exemplu, să se știe bine ceva despre revoluția din 1848, să se știe expediția lui Napoleon în Rusia, să se știe bine ceva relativ la petele solare sau să se știe vre-o rețetă medicală care să fie potrivită pentru vre-o boală. Toate aceste *sume* de cunoștințe, adevărate de altfel, nu vor constitui capacitatea științifică a cui-va, nu vor forma o știință. Știința va fi formată atunci când vom avea o *sumă de raporturi adevărate între noțiuni referitoare la aceleași ordine de fenomene din natură*, așa ca acele cunoștințe să aibă un centru comun, să stea într-o legătură organică, să se ajute, să se lumineze, să se completeze unele pe altele. Un geolog are știința sa atunci când cunoștințele referitoare la pământ, ori cit de multe și ori cit de variate vor fi, ar fi sistematizate dupe o normă în spiritul său, când va îmbrățișa totalitatea cestiunilor referitoare la pământ și când va avea despre diferitele cestiuni și probleme, relative la acest domeniu, cunoștințe adevărate.

Științele teoretice. Când o știință se mărginește numai a constata, a descrie și arăta diferite raporturi obiective dintre fenomenele din natură, traduse ast-fel în raporturi subiective de idei; când, cu alte cuvinte, se mărginește numai la oglindirea realității în intelectul nostru, numai la înțelegerea realității ca atare, avem *știință teoretică*.

Astfel avem, s. ex., *științele concrete*, cari stabilesc raporturile dintre lucruri din natură; *științe abstracte—concrete*, cari stabilesc raporturi dintre cantități sau raporturi generale de coexistență și succesiune din natură; etc.

Ca exemplu de știință concretă avem, spre exemplu, *astronomia, geologia, biologia, psihologia, sociologia*. În astronomie se studiază raporturile dintre corpurile cerești, dintre lucruri luate ca unități concrete, existente, reale în natură.

Ca exemplu de știință *abstractă-concretă*, putem cita *chimia, fizica, mecanica*, etc. În mecanică nu se studiază decit mișcarea, legile ei, făcându-se abstracție de corpuri, de forma lor, de mărimea lor și de toate cele-alte forțe și condițiuni. Tot așa fizica și chimia. Când un chimist studiază un corp, un element, nu-l studiază așa cum îl găsește în natură; el simplifică natura, extrage elementul de studiat din cele-alte elemente cu cari s-a găsit în combinațiune, și studiază legătura elementului în raporturi simple cu alte elemente. Când un fisic studiază legile radierii, face abstracție de mediu în care se face

radierea, dă legile radierei în abstract, ca pentru un mediu omogen. De aceea se potrivește acestor științe termenul de »abstracte-concrete«; căci, de și studiază niște forțe existente, le studiază făcând abstracție de unele forțe ce există în același timp, constatind tendința izolată a uneia din ele.

Ca științe abstracte avem *matematica* și *logica*. În matematică se studiază raporturi cantitative, făcând abstracție de lucrurile, fenomenele ce sînt supuse formulelor matematice; sînt legi generale, formule ce convin tutulor fenomenelor din natură. Aritmetica este adevărată, în legile și formulele sale, fie că se aplică la ființe, fie la lucruri sau la forțe. Doă cu doă fac patru ($2+2=4$) în toate cazurile. Geometria asemenea dă legi generale pentru tot ce se află în spațiu.

Adevărurile matematice, din cauza aceasta, sînt absolute, sigure, nu sînt contrazise nici-odată de experiență, pentru-că, cum a zis *Kant*, nu sînt extrase din experiență. Cine-va își figurează în minte un cerc ori un triunghi al cărui model n-a avut nevoie să-l ia din natură, și studiază în concepțiunea sa, în mod abstract, raporturile dintre părțile triunghiurilor, raporturile dintre unghiuri, și află prin calcul, condus de intuițiune, că suma celor trei unghiuri dintr-un triunghi este egală cu două unghiuri drepte. Acest adevăr este universal pentru toate raporturile de spațiu ce au forma de triunghi.

Iată diferitele feluri de științe teoretice.

În toate aceste științe, fie *concrete*, fie *abstracte-concrete*, fie *abstracte*, se studiază raporturile dintre noțiuni, dintre idei referitoare la ceva real, obiectiv, ce se găsește în natură, fie că acele noțiuni se referă la ființe și lucruri, sau numai la forțe ce au un efect în natură, sau numai la formule generale sub cari se prezintă realitatea. ¹⁾

Științele practice. Afară de aceste științe teoretice, mai avem așa zisele științe *practice*. Omul nu studiază natura numai ca s-o înțeleagă, numai ca să cunoască raporturile dintre lucruri ba chiar la început—de cătăm în istoria dezvoltării inteligenței în genere, și a științelor—constatăm că impulsul de a cunoaște, de a ști, de a înțelege, nu era atît numai pentru scopul de a ști și înțelege, ci era mai ales pentru un scop *practic*, pentru scopul de a supune natura, pentru scopul conservării individuale.

Azi, în starea actuală de dezvoltare a inteligenței omenești, pare că descoperim, ce e drept, în noi o trebuință, *un instinct de a cunoaște pentru a cunoaște, de a ști pentru a ști, de a înțelege pentru a înțelege*. Dar acest instinct, numit al cauzalității—manifestat în tendința de a întreba: *pentru ce?* și *cum s'a produs cutare fenomen?* care e cauza?—nu e primitiv, original; este derivat. Instinctul *primitiv* este acela al *conservării*, al adaptării la niște condițiuni de existență.

¹⁾ Să se vadă, pentru amănunte, *Clasificarea științelor* de Herbert Spencer.

A cunoaște, în faza primitivă, rudimentară, a dezvoltării sufletești, însemna *a se conserva*; trebuia să cunoască proprietățile lucrurilor spre a le *utiliza*, spre a evita proprietățile vătămătoare sau a se folosi de cele folositoare. Cunoștința la început avea caracterul practic, nu teoretic. Nu avea sufletul nici forța intelectuală necesară de a îmbrățișa natura sub forma teoretică; nu avea nici răgazul necesar pentru aceasta. Dar cum orî-ce organ se dezvoltă prin exercițiu, tot astfel și inteligența. A ajuns o fază în care — dupe ce a funcționat din necesitatea urgentă a conservării, și numai pentru această necesitate — a început a funcționa și numai pentru plăcerea de a funcționa.

Este o lege biologică generală că ori-ce organ tinde a căuta să se pună în activitate, a funcționa, și în această funcțiune normală se produce o *plăcere*. Cînd un organ este lăsat în neactivitate multă vreme, dă naștere unei nemulțumiri organice, unei neplăceri, unei »jene«; cere a lucra, a funcționa. Dacă i se interzice această activitate timp îndelungat, organul scade, se atrofiază și dispare.

Productul acestor ocupațiuni, numite dezinteresate, pentru că nu sînt provenite din interese practice momentane, *este știința teoretică*. Spiritul a început în urmă a simți trebuința de a cunoaște numai pentru a complecta cadrul ideilor, a înțelege numai pentru a înțelege, fără a avea în vedere scopul pentru care s-a născut inteligența și știința — *scopul practic*.

S-a întimplat atunci același fenomen ca și în cazul avarului. Omul, cînd stringe bani, face la început aceasta în vederea scopului practic, utilizarea averii pentru satisfacerea trebuințelor, pentru o viață mai scutită de dureri. Dar în urmă, începe a stringe bani numai pentru plăcerea de a grămădi avere peste avere, fără a avea înainte scopul utilizării. O asemenea lege psihologică se aplică și la nașterea științelor teoretice. Crescînd cunoștințele, începe a se naște trebuința de a stringe adevăruri, numai pentru a ști mai multe adevăruri.

În contra acestei avariții a științei teoretice se revoltă azi unele spirite umanitare, între alții și contele *Tolstoi* în scrierea lui »Viața«. Marele scriitor rus arată cum s-a deturnat activitatea intelectuală dela scopul vieții. Se înțelege că faptele sînt astfel: știința teoretică nu are în vedere *imediat* utilitatea practică. Dar *Tolstoi*, ca și cei-alți cari se revoltă contra științei teoretice, nu consideră legea cea mare a progresului, care constă în două direcțiuni puse în legătură statornică: *direcțiunea diferențierii muncii și direcțiunea integrării ei*.

Raportul dintre științele teoretice și practice. Progresul intelectual în omenire a diferențiat activitatea inteligenței. Pe

cînd la început se elaborau de același spirit și cunoștințele filozofice și cunoștințe pentru scopul utilizării practice. azi, în faza înaltă a dezvoltării intelectuale, s-au ivit două feluri de oameni: unii cari caută a aduna adevăruri numai spre a înmulți cunoștințele, alții cari caută a utiliza aceste adevăruri pentru scopuri practice, pentru interesele omeniței în genere, dînd naștere ast-fel unei alte categorii de științe, anume celor *practice*. Și azi, ca și mai înainte, știința dă puterea. Celebru aforism al lui *Bacon* este adevărat pentru toate timpurile: *atît putem, cît știm*. Și științele teoretice sunt arsenalul în care omenița caută armele pentru interesul practic al vieței. Astfel dar, cunoștințele grămădite în științe teoretice nu rămîn neutilizate.

Știința practică, după funcțiunea ei, constă în strîngerea, coordonarea și sistematizarea unor cunoștințe sigure în vederea realizării unui scop practic, în vederea satisfacerii unor trebuințe, fie individuale, fie colective.

Ori-ce știință practică împrumută adevăruri dela științele teoretice, alegîndu-le după raportul ce au cu scopul ei practic special. *Technica*, adică aplicarea adevărilor la viață, își realizează scopul special numai întru cît preface, după formula lui Bacon, *cauza* din natură în *mijloace*, iar *efectele* din natură în *scopuri*. În natură se găsesc fenomenele în legătură de cauză și efect. Dupe fenomenul *a* vine regulat și necesar *b*. Știința teoretică stabilește acest raport, numind pe fenomenul *a* «cauză», pe *b* «efect». Știința practică voește, s. ex., să producă pe *b*; îl ia de *scop*; și, spre a-l produce, recurge la aceea ce în natură este considerat de *cauză*, pe care-l ia ca *mijloc*. Și ast-fel, ceea ce în științele teoretice se poate descrie ca o înlanțuire de cauze și efecte, înlanțuire în care un fenomen dat e considerat *efect* față cu cel dintîiu și *cauză* față cu cel ce urmează, în științele *practice* acest lanț este reprezentat ca un *sistem de scopuri și mijloace*.

În șirul de fenomene *a, b, c, d* ce se succedează în natură, avem — teoretic vorbind — un lanț de cauze și de efecte. *C* este și cauză și efect; este cauză față cu *d* și este efect față cu *b*. În științele practice — *c* — se poate considera ca scop și ca mijloc. Este scop față cu *b*, este mijloc față cu *d*, căci este produs, provocat de *b*, care-l precede în natură, și apoi la rîndul său cauzează pe *d*. Adică ceea ce în natură este efect îl luăm ca scop, iar ceea ce în natură e cauză, o luăm ca mijloc pentru a produce scopul — efectul din natură.

Aceasta se aplică la toate științele practice. Spre ex. agricultura, medicina, igiena sînt științe practice, fac parte din categoria cea mare a *techniceî*. Medicina are nevoie de științele teoretice ca: anatomia, fiziologia și chimia. Agricultura asemenea are nevoie de geologie, biologie, chimie, etc.; căci dacă agricultorul își ia ca scop înmulțirea, dezvoltarea și perfecționarea unor plante anumite, trebuie să cunoască terenul mai potrivit creșterei lor, elementele chimice mai necesare creșterei și dezvoltării lor, etc. Pentru aceasta trebuie să cunoască chimia, fiziologia plantelor.

Pedagogia o știință practică. Se vede de aci ușor din care categorie de științe face parte *știința educațiunei*. Pedagogia, ca știință, își dă un scop determinat: *educațiunea*. Ea voește să formeze oamenii după un ideal, să realizeze în om un tip de perfecțiune; deci, este o știință practică. Ca atare, din cele zise pînă aci, *pedagogia este o sumă de adevăruri sau de cunoștinți sigure, adunate și concentrate în jurul aceleiași probleme de interes practic — problema educației*.

În această definiție se coprinde mai ales partea întâia, generală sau filozofică a pedagogiei.

Despre partea a doua — metodologia — pedagogia se prezintă ca o *sumă de reguli și legi naturale, sistematizate și puse ca mijloc pentru realizarea scopului fundamental al educațiunei*.

Gîndindu-ne la încatenarea cauzelor și efectelor transformate în sistem de mijloace și scopuri, vedem în pedagogie un sistem alcătuit din scopuri și din mijloace puse în raporturi de subordonare, după ordinea causală dintre fenomenele corespunzătoare.

Științele auxiliare ale pedagogiei. Și pedagogia ca știință practică, deci ca sistem de mijloace și de scopuri, recurge la niște științe teoretice.

Cari vor fi științele ei auxiliare? Arta educațiunei, avînd a lucra asupra omului, pedagogul, educatorul va trebui să cunoască negreșit natura omenească, deci, științele ce se rapoartă la aceasta: *antropologia* și în special *psichologia*.

Educatorul, mai departe, avînd a forma omul după un ideal,

va avea nevoie de știința ce arată scopul vieții, de *etică*. Etica decide asupra valorii tuturor lucrurilor, deci și asupra valorii scopurilor de realizat.

Două științe fundamentale, deci două izvoare esențiale vor nutri știința practică a pedagogiei: *etica*, pentru fixarea scopului educației; *psichologia*, pentru înlesnirea mijloacelor de realizat acel scop.

In ce împrejurări n-ar putea să fie pedagogia o știință?
Acum ni se ușurează sarcina de a răspunde la întrebarea: *dacă este sau nu pedagogia o știință?*

În două cazuri se poate tăgădui pedagogiei calitatea de știință:

a) Când izvoarele din care se nutrește nu vor fi științifice; când psihologia și etica nu vor fi considerate ca științe;

b) Când se va dovedi că scopul, pe care vrea să-l realizeze pedagogul, este o himeră.

Aceasta a doua obiecțiune ne conduce la cestiunea *educabilității omului*. Căci dacă omul nu este educabil, și arta ca și știința educației este o fantomă.

Să vedem cazul întâi: Oare sînt psihologia și etica științe?

ESTE PSICOLOGIA O ȘTIINȚĂ?

Se poate forma o știință despre fenomenele sufletești?

A fost un timp cînd s-a tăgăduit această posibilitate, din cauza pretensei naturi a fenomenelor de studiat. Un domeniu de fenomene, însă, numai atunci nu poate da naștere unei științe, cînd fenomenele stau într-o dezordine haotică, nu într-o legătură de cauză și efect; căci numai atunci nu se pot stabili raporturi sigure între fenomene.

Oare legea cauzalității nu se aplică la fenomenele sufletești?

Herbert Spencer are dreptate cînd spune: «așa de mare este puterea științei în cît, pentru cel ce este înaintat în studiul naturii, a devenit imposibil nu a crede, ci a-și închipui că ar exista fenomene fără legi».

Pentru ce această convingere a strabătut mai tîrziu în ordinea științelor noologice, și anume în special în psihologie? Pentru două cauze: 1) Nașterea tîrzie a științei psihologice, din cauza

nevoei mai urgente de a observa lumea înconjurătoare din afară; și 2) Metoda veche, metafizică.

Căci și psihologia o putem divide în două categorii: 1) psihologia metafizică; 2) psihologia empirică, experimentală, științifică. Cea metafizică a domnit multă vreme. Se ocupa cu cestiuni ce nu se pot deslega pe cale experimentală. *Psichologia speculativă* saă rațională, cum o numea Kant, se ocupa cu «natura» sufletului, cu probleme insolubile, ca acestea: cum s-a născut sufletul? aă și plantele suflet? universul are conștiință? Numaă prin ipoteză se pot hazarda răspunsuri la astfel de întrebări. Multă inteligență s-a cheltuit zadarnic cu meditarea lor. De cînd s-aă lăsat la o parte astfel de cestiuni, domeniul științei s-a stabilit, metoda s-a hotărît și o mulțime de fenomene s-aă putut studia.

Cum a procedat maă de mult spiritul și în fizica? Nu se maă întreabă aă fizicianul: care e origina materiei? cum s-a născut mișcarea și lumea? Ci studiază fenomenele materiei așa cum se prezintă observației și experimentului. Nu se aruncă în ipoteze necontrolabile.

Tot așa și psihologia: ia sufletul ca ceva existent, caută legătura dintre fenomene, caută cauza producerii lor și stabilește succesiunea cauzală între ele. Pentru aceasta, observarea internă n-a putut fi de ajuns. S-a recurs și la observațiunea externă. A trebuit, pentru complectarea studiului psihologic, să se observe copilul, sălbaticul, animalele, oamenii bolnavi.

A priori s-ar fi putut spune că trebuia să se găsească legi în fenomenele sufletești, pentru-că acestea staă în legătură permanentă de paralelism cu fenomenele materiale fiziologice; și legea cauzalității, aplicîndu-se la fenomenele fizice, trebuia să se aplice și la cele sufletești, concomitantele lor permanente.

Este fapt bine observat că inteligența stă în raport direct cu cantitatea și calitatea sistemului nervos, maă în special cu creerul; așa că s-ar putea zice: cum este creerul, așa este spiritul; dacă s-a alterat o parte din creer, se alterează o parte a spiritului. Dacă se taie o regiune din creer, pare că se taie o parte din facultățile minții. La alienaă și spiritul și creerul e atins ¹⁾. Dar creerul și sistemul nervos sînt supuse la legea

¹⁾ Veăi maă departe exemple despre raportul între spirit și creer în *Psichologia mea*, ed. III, Partea V, cap. 6 și 7.

cea mare a cauzalității. Decî și fenomenele corespondente din partea psihică vor trebui asemenea să stea într-o legătură cauzală între ele.

Concluzia a priori se sprijinește și pe fapte. Prin experiment și observație s-a ajuns la stabilirea unor adevăruri sigure în studiul psihologiei.

Neapărat unele din părțile psihologiei sînt încă nestudiate; nu toate raporturile, nici interne, nici psihofizice, sînt determinate. Dar *nu* acesta este criteriul științei: de a fi *complectă*. Nici o știință omenească nu e completă. Nici chiar matematica, știința pur abstractă, teoretică, nu se poate zice că e *complectă*; neconținut se stabilesc raporturile noi între cantități; domeniul ei crește. Cu cel mai mare cuvînt, științele de experiment și observație nu ne putem aștepta a fi *complete*, desăvîrșite.

Semnul și condiția primă, negativă, a unei științe este ca domeniul, cu care se ocupă, să nu fie supus hazardului. Iar condiția și semnul pozitiv se realizează cînd, pentru o parte măcar din aceste fenomene, s-a găsit deja legi. Amîndouă aceste condiții sunt îndeplinite de psihologie. Hazardul nu domnește în fenomenele sale. Legi s-a găsit constat sigure, cu privire la producerea senzațiilor, la păstrarea, asocierea, reproducerea imaginilor, cu privire la nașterea sentimentelor, la determinarea voinței, etc.

Dar se zice: *știința trebuie să dea posibilitatea prevederii. A ști este a prevedea*. Astronomia este o știință, căci dă posibilitatea prevederii fenomenelor; ea poate prevedea mai dinainte situațiunea relativă ce va avea un corp ceresc față cu cele-alte corpuri; știe mai dinainte nu numai direcțiunea generală a cutărui corp, dar și abaterile locale ce le face.

Poate psihologia acelaș lucru? Poate prevedea linia de purtare a vieții unui om? Poate să scrie psihologul mai dinainte biografia, pe un an, a cuiva, așa cum descrie astronomul pe a unui corp ceresc? Poate spune psihologia ce gînduri, ce sentimente va avea, ce acțiuni va face cutare ființă? Dacă nu, ea n-are dreptul a se mîndri cu titlul de știință, alături cu astronomia.

Observăm mai întâiu că nici astronomia n-a fost, dela început, în stare a prevedea fenomenele, așa cum poate azi. A fost un timp, cînd astronomia nu pretindea decît să arate direcțiunea generală ce va lua un corp în spațiu. Nu putea spune abaterile locale și timporare, căci nu cunoștea de cît o parte din cauze; nu știa cauzele accesoriї care modifică local — de și constant — o mișcare determinată.

În această situațiune este astăzi psihologia.

Psichologia a ajuns a stabili cauzele principale ale fenomenelor sufletești. Modificațiunile neprevădute, ce se pot întîmpla în vieța unui om, nu sînt încă reduse la legi. Azi psihologia se aseamănă mai de grabă cu știința mareelor, care cunoaște numai legile generale, pe cînd cele locale scapă observațiunii. Se știe că luna, soarele, pot produce fenomenul mareelor, și aproximativ se determină timpul acestui fenomen; și aproximația e mai mare sau mai mică, după cum intervin cauzele perturbătoare, ca vînturī, configurația fundului oceanului, etc. Știința mareelor este totuși o știință; ea poate prevedea fenomenele *aproximativ*; omul se poate baza pe dînsa în practică.

Tot așa și cu psihologia. Ea dă legi generale ale naturii omului; spune care sînt condițiile generale ale păstrării fenomenelor sufletești, ale reproducerei lor, ale producerei sentimentelor, determinării voinței. Dar despre un om, a cărui fire ereditară n-o cunoaștem, nu vom ști *sigur* ce va face în anumite împrejurări; ci numai aproximativ și *probabil*.

Citeva legi psihologice. Am spus că psihologia a stabilit mai multe legi generale ale sufletului omului.

Așa e legea raportului senzației către excitațiune, care se poate exprima ast-fel: *pentru ca senzațiunea să crească cu un grad, trebuie ca excitațiunea să crească mult mai mult*. Adică pentru ca să cunoaștem prin conștiință că avem un grad superior de intensitate senzațională, trebuie ca excitațiunea să fi crescut în mod îndoit, raport care a fost exprimat de Weber ast-fel: *excitațiunile cresc în progresie geometrică, iar senzațiile în progresie aritmetică*.

Chiar dacă formula matematică a lui Weber n-ar mai fi riguros exactă, totuși legea se menține sub forma mai generală, că mai mult trebuie să crească excitația decît senzația. Popișteanu - Universitatea Ovidius din Constanța

O lege a naturii sufletului omenesc este și aceasta : *fenomenul psihic prezentativ nu dispare o-dată cu excitația care l-a produs, ci să păstrează în noi, ca urme ale experiențelor noastre ; și aceste urme nu se deosebesc calitativ de impresiile primitive, ci numai în intensitate : senzațiile sînt mai vii, mai puternice, decît reprezentațiunile conrespunzătoare.*

Memoria este asemenea supusă la legii sigure. Sînt legii determinate relative la păstrarea fenomenelor, la reproducția lor, cum și la degenerarea memoriei : s-a fixat în mod științific ce fenomene se uită mai întîiu și care se uită mai pe urmă, și s-a găsit că noțiunile ce se învață se perd mai întîiu, apoi sentimentele, iar la urmă actele obișnuite.

Legătura dintre fenomenele sufletești e supusă la o lege fundamentală, anume legea asociației. *Doă saii mai multe fenomene se leagă între ele astfel în cît, dacă vine unul în conștiință, urmează toate cele-alte.* Și aceasta se întîmplă cînd acele fenomene *vin în conștiința noastră o dată saii unul după altul, în mod regulat.* Dacă după fenomenul *a* urmează *b* și *c*, atunci se asociază în sufletul nostru și reprezentările acelor fenomene în aceeași ordine.

Există asociație și între idei și sentimente, ceea ce influențază asupra operațiilor intelectuale. Dacă un fenomen *a* se asociază de un sentiment plăcut, altuși *b*, cu un sentiment neplăcut, și dacă obiectiv $a=b$, spiritul refuză a conchide $a=b$, pentru că sînt doă sentimente opuse legate de fenomenele *a* și *b*. O-punerea sentimentelor împedică a zice $a=b$. Astfel se explică erorile de raționament mai ales în prejudiciu. Se poate din contră ca doă noțiuni să fie deosebite în natura lor, (*a* să nu se asemene ; cu *b*), dar sentimentele corespunzătoare să se asemene, atunci totuși se trage concluzia că $a=b$ ¹⁾. Toate aceste legii psihologice le poate utiliza arta educației.

Mași cităm legea universală a tuturilor determinărilor voliționale : *voința se determină tot-deauna de plăcere saii de durere.* Toate actele voliționale conștiente ale omului aii motiv saii alungarea durerei, saii păstrarea

¹⁾ Veđi exemple în *Psichologie*, ed. III, pag. 89.

și sporirea plăcerii. Aceasta este o lege pentru științele noologice tot așa de importantă ca și gravitația pentru științele cosmologice. Legea gravitației și explică căderea corpurilor și plutirea lor în aer, deci mișcările cu totul opuse. Așa și în științele noologice se pot explica cele mai opuse fenomene cu ajutorul legii universale a activității omenești.

Astfel, după-ce am arătat că psihologia este o știință, că are un domeniu, că și-a formulat legi, nu mai încapă îndoială că pedagogia, basându-se pe psihologie, este și ea o știință.

2) Mai rămâne de dovedit că și *Etica*, cealaltă știință auxiliară a pedagogiei, este sau poate deveni o știință.

Să se vadă această chestiune tratată în manualul de *Etică*, partea IV ¹⁾.

B

PUTEREA ȘI LIMITA EDUCAȚIUNEI

În această chestiune avem două răspunsuri categorice și opuse.

a) Puterea educațiunii e fără margini;

b) Puterea educațiunii este *nulă*.

Vom vedea care sînt argumentele și pentru o părere și pentru alta și unde este adevărul.

Și răspunsurile despre a tot puternicia educației și cele despre complectarea ei neputință sînt deducții din anumite sisteme filosofice mai generale relative la natura omenească.

EDUCAȚIA ESTE A-TOT-PUTERNICĂ

a) Spiritualismul pedagogic

Prima părere a fost susținută de școli filosofice opuse, de altminterii, din alte puncte de vedere. *Descartes* pune bazele primei teorii, a tot-puterniciei educațiunii, întemeindu-se pe un sistem filosofic, care a luat numele de

spiritualism, și care se mai poate numi și *inneism* sau *nativism*, din cauza afirmațiunei că în spiritul omenească se găsească idei înnăscute. Toată deosebirea ce se vede între oamenii s'ar explica, dupe *Descartes*, numai din cauza deosebirii de educație. Prin naștere, toți sînt egali; căci dispozițiunile și coprinul de idei cu care vin în lume sînt egale. Toți oamenii vin cu aceleași forțe sufletești și cu același număr de idei, și numai din deosebirile de exercițiu, de întrebuițare a acelor facultăți și idei, se nasc deosebirile pe cari observația le constată între oameni.

Se găsește în scrierea lui *Descartes* «*Discours de la methode*», chiar la începutul întiei părți, următoarea credință în ce privește natura omenească: «Bunul simț este lucrul cel mai bine împărțit din lume; căci fie-care crede că e așa de bine înzestrat cu el, în cît chiar aceia, cari sînt cei mai greu de mulțumit în orî-ce altă chestie, n'au obicei să dorească mai mult, decît au». S'ar părea că aceasta e o glumă ironică; dare o teorie filosofică. «Aceasta însemnează că puterea de a judeca bine și de a deosebi adevărul din fals, adică tocmai ceea ce se numește bun simț sau rațiune, este dela natură de o potrivă la toți oamenii; și ast-fel diversitatea opiniunilor nu vine din faptul că unii sînt mai raționabili decît alții, ci numai din pricină că ne conducem gîndurile pe căi deosebite și nu considerăm aceleași lucruri». Făcînd aplicația acestor idei asupra lui însuși, zice: «În ce mă privește pe mine, eu nu am crezut nicî o-dată că spiritul meu ar fi în ceva mai perfect de cît al celor-alți oameni».

Toată deosebirea dela el, filosoful genial, pînă la cel din urmă dintre contemporanii, ar fi consistînd, după dînsul, numai în deosebirea de procedare, în deosebirea de metodă aplicată asupra ideilor și facultăților, cu care s'au născut toți oamenii de o potrivă înzestrați. Aceasta face mai tîrziu pe un alt filosof, care împărtășește concepția despre om a lui *Descartes*, pe *Leibnitz*, să zică; «*Dați-mi școalele toate din Europa și într'un timp dat vă voi da oamenii pe cari îi doriți*».

Aci se vede credința în a-tot-puternicia educației.

Și pedagogii practici din secolul XVII și XVIII erau inspirați de aceeași credință. Și *Comenius* (1592—1671), unul din cei mai celebri dintre ei, contemporan cu *Locke*, crede același

lucru : că prin educație se poate realiza orî-ce ideal, asupra orî-căruî om ; totul ar atîrna de metodă.

a) Empirismul pedagogic

La aceeași concluzie ajunge o altă școlă filosofică, *empirismul*, întemeiat de *Locke*. *Locke*, în celebrul său cartă — *Incercări asupra inteligenței omenesci* — cu forța genială a unui logician cum puțin se găsesc în istoria filosofiei, distruge toate argumentele spiritualismului în ce privește *ineitatea* ideilor. Cu un umor sănătos, persiflează și dărîmă, fără replică, toate argumentele aduse de spiritualism.

Spiritualismul căuta să susțină că cel puțin *ideia de Dumnezeu* este și trebuie să fie o idee înnăscută, pentru că spiritul omenesc, mărginit, nu poate prin experiență să conceapă *infiniul*; spiritul imperfect nu poate elabora, în mod normal și cu dela sine putere, *ideia perfecțiunii*. Și al doilea, trebuie să fie înnăscută, pentru că toți oamenii, în de comun acord, au *ideea și credința în divinitate*. Dacă *ideea de Dumnezeu* n'a putut să se nască în timpul vieții, prin experiență și cugetare, a trebuit să fie gata, venită odată cu spiritul. Și faptul că această idee să găsește la toți oamenii, e altă probă, zice spiritualismul, că ea e o zestre nativă a spiritului omenesc. Tot așa ar fi *ideile generale, axiomele*, precum : «nu se poate ca un lucru să fie și să nu fie în același timp». E destul, zic spiritualiștii, ca să se emită astfel de propoziții axiomatică în fața orî-căruî om, pentru ca imediat să fie considerate ca un adevăr, fără temeiul unei experiențe anterioare ; decî iată o idee pe care spiritul omenesc o are gata dela naștere.

Locke raționează în contra acestei teorii, în primul capitol al primei cărți din opera sa.

a) Mai întîiu nu e adevărat că aceste idei se găsesc în toate spiritele. La copii, la sălbatici nu le găsim.

b) Chiar dacă s'ar găsi, s'ar putea explica existența lor și fără *ineitate*.

Dacă se susține, mai departe, că acele idei se găsesc la copii și sălbatici, dar că ele se manifestă mai tîrziu, atunci cînd

rațiunea începe să funcționeze, Locke răspunde că această întorsătură de argumente nu aduce de fel convingerea, pentru că o-dată cu rațiunea mai vin multe lucruri și ar urma ca toate să fie considerate ca înăscute.

Cît despre criteriul că e destul să le pronunțăm, ca ele să fie recunoscute, e un criteriu fără temei, căci dacă întrebăm pe cine-va : este adevărat sau nu că albul e negru, și că pasarea e reptilă ? Ni s'ar răspunde imediat că nu se poate pasarea să fie reptila și albul să fie și negru. Prin urmare, aceste propoziții, dela prima lor pronunțare, sînt recunoscute ca fiind sau nu posibile, și atunci, după criteriul pus, ar urma ca toate aceste propoziții particulare, nemărginit de multe, să fie înăscute.

Nu vrea să intru în întreaga discuție a acestor cestiuni. Mă mărginesc a observa că empirismul, care susține că toate ideile vin din experiență, prin simțuri, și că nimic nu e în intelect, ce să nu fi fost mai înainte în simțuri, are și dînsul o concluzie pedagogică, care nu se deosebește în nimic de concluzia pedagogică a spiritualismului. Această concluzie nu o găsim așa pregnantă și categorică la Locke, o găsim mai bine și mai caracteristic formulată de un discipol al lui, de *Helvetius* care, căutînd să-și corecteze maestrul, mai mult îl denaturează.

Helvetius susține, că nu există în spiritul omenesc *nimic* înăscut, și că, din acest punct de vedere, iarăși toți se nasc egali. Egalitatea dupe Descartes și după spiritualiștii constă într'un patrimoniu suflesc egal la toți oamenii. Egalitatea naturală, dupe empirism, ast-fel formulat de *Helvetius*, constă în o sărăcie completă de orî-ce avere sufletească înăscută. Aceasta e teoria celebrei «*tabula rasa*». Spiritul omenesc s-ar fi născînd ca o hîrtie albă, cu absolut nimic notat. orî-cît de imperfect, pe dînsa. Educațiunea, influențele mediului din afară ar fi însemnînd puțin cîte puțin pe această hîrtie albă—*tabula rasa* ; și dacă spiritele, mai tîrziu, se diversifică unele de altele, aceasta s-ar fi datorînd diversității de experienți, de note înscrise, fie intenționat de educător, fie întîmplător de mediu.

Și *Helvetius*, ca și Descartes și Leibnitz, susțin decî că totul atîrnă dela educador, dela numărul și felul ideilor ce se introduc în spirit. Felul combinațiilor, metoda de procedare în aranjarea acestor impresii decide și genialitatea și imbe-

cilitatea și diversitățile de talent; de aci atîrnă dacă cine-va e merit a fi artist sau om de știință, precum și dacă, între aceștia, va fi dintre cei d'întîi sau dintre cei din urmă.

Iată a tot puternicia educației susținută de două școli filosofice diverse, de empirism și de spiritualism, din considerații deosebite.

IMPOSIBILITATEA EDUCAȚIEI

Acestei credinți în a-tot-puternicia educației să opunem, prin contrast, teoria contrară.

Și spiritualismul și empirismul au o noțiune îngustă despre educație.

Putem trece la teoria contrară prin o considerație intermediară. După-cum s-a observat, n'a fost vorba pînă aci, atît la spiritualism cît și la empirism, decît de *intelect*: dacă sînt sau nu idei înăscute, dacă aceste idei se combină după o metodă sau alta, pentru a ajunge la un rezultat în educație, etc. Dar educația propriu zisă, adevărata educație, nu constă numai în influențe făcute asupra inteligenței; ba încă aceasta e partea cea mai puțin importantă. Insuși Locke, cu bunul lui simț excepțional, susține că influențele asupra inteligenței alcătuiesc partea cea mai puțin importantă din toată sarcina educatorului. Cînd se vorbește de educație, ne gîndim la ceva mai mult: la influențele asupra *naturei întregi omenestii* și în special asupra părții mai adînci din natura omenescă, asupra *emoțiunilor și volițiunilor*, asupra *caracterului*. Acestea voim noi să le modificăm, aci se adresează întrebarea fundamentală despre puterea educației. Voim să știm, dacă educația e în stare, nu să desvolte intelectul, nu să dea cutarî cunoscinți; ci dacă este în stare a se coborî mai adînc în sufletul omenesc și să atingă părțile ce mișcă întregul sistem al vieții, să modifice emoțiile și pornirile *volițiunile*.

Pusă ast-fel cestiunea, găsim iarăși două teorii cari tăgăduesc educabilitatea omului, amînduoë relative la natura voinței. Acestea sunt: *teoria fatalismului* și a *îndeterminismului* sau *liberului arbitru*.

Prima tăgăduiește formal, a doua implicit, educabilitatea omului.

1) După teoria fatalismului, omul ar fi predeterminat în toate formele și manifestările lui, dela început pînă la sfîrșit, încă din germen; el s'ar desvolta în mod fatal, după o lege immanentă constituțiunei sale individuale; orî-ce influență exterioară ar rămînea fără efect. ar fi zădarnică; germenul și-ar fi făcînd drumul său de desvoltare către formele la cari trebuie să ajungă, în mod fatal, după legi inerente naturei individuale.

A crede că poți abate pe individ dela forma ce, în mod necesar și fatal, trebuie s'o îmbrățișeze, ar fi o utopie.

Cităm ca nume, de care se leagă această teorie, pe *Schopenhauer*.

Deci, această întîie teorie neagă puțința educabilităței omului și o neagă în mod explicit.

2) O altă teorie este cea a *indeterminismului său liberului arbitru*. Omul, după liberul arbitru, este așa făcut că se poate hotărî și manifesta, fie într'un chip, fie într'altul, în fața aceloraș motive; că se poate hotărî în aceleași împrejurări și altfel de cum s-a hotărît. Deci, în absolut același împrejurări, atît interne cît și externe, nu se poate ști cum ar reacționa un individ determinat. Urmarea ar fi, în scurt, că îndeminurile, pedepsele, rugăciunile, amenințările, tot soiul de influențe imaginabile n-ar avea absolut nici o greutate în balanța decisiunilor voinții.

Se înțelege că educația, în cazul acesta, ar fi o activitate zadarnică.

Să analizăm aceste două concepții în raporturile lor cu educația.

Teoria neterminismului și educabilitatea

Nimeni în practică nu ține seamă de această teorie, nu crede în aplicațiunile ei la viață. Legiuitorii, cînd dau o lege, cred din contră că, prin măsurile ei, vor putea hotărî pe oamenii la oare-cari acțiuni determinate. Educatorii laudă, răsplătesc și pedepsesc pe copil, în speranța de a-l abate dela oare-cari acțiuni.

Teoria aceasta are, totuși, și azi adepți, grație unei confuziuni logice. S'a zis cu foarte mare dreptate, că cea mai mare parte din discuțiunile relative la liberul arbitru sau la îndeterminism

sînt datorite nepreciziei termenilor de care ne servim. Chiar termenul de *libertatea voinții* este, după-cum a arătat John Locke, o asociere absurdă de termeni. *Voință liberă* este ca și cum s-ar zice *virtute pătrată*. Vorba nu poate fi de *voință liberă*, ci de *om liber*.

Să arătăm dar semnificarea expresiunii *voință liberă*.

Schopenhauer a contribuit mult la lămurirea noțiunii *liber*, analizînd înțelesul în care se ia acest termen în întrebunțările lui mai principale.

I) Se zice de un om că este liber, cînd nu e său nu mai este închis; de un animal, s. e., de un cîne, cînd nu este în lanț, etc.

Ce sens are aici cuvîntul liber și libertate? Sensul că animalul său omul are puțința de a face mișcarea pe care vrea s-o facă. Decî e vorba de libertatea *fizică*. Lipsește oare aci cauzalitatea? Voința nu e în acest caz determinată de nimic? Fără îndoială că e determinată de dorința unei mișcări. Cînd acea dorință este împedecată în drumul exprimării sale în afară, se zice că animalul orî omul *nu este liber*.

II) Asemenea un popor e liber, cînd poate să lucreze conform voinței sale, conform unor legî la făcerea cărora a contribuit direct său indirect. Din contră, un popor nu e liber *politiceste*, cînd nu urmează voinții sale, cînd urmează unor legî ce nu și le-a dat el însuși, la facerea cărora n-a contribuit și el.

Decî și aci cuvîntul *libertate* însemnează puțința de a se manifesta conform voinții sale. Dar și aci voința se determină, și anume de acele legî.

În convențiunea națională franceză se definea libertatea politică: acea facultate proprie a omului de a putea face tot ce nu vatămă altuia. Ceea-ce presupune, negreșit, niște legî, niște principii determinante.

III) *Libertatea psihologică*. Se dă adese-orî de caracteristică omului, spre deosebire de celelalte animale, că are *voință liberă*.

În ce s-ar deosebi voința altor animale de a omului, ca să se dea voinții acestuia titlul de voință liberă?

Analiza psihologică ne arată că nu e vorba aici de o voință *nedeterminată*, ci de una care se determină de *alte* motive decît acele ale animalelor.

Carî sînt motivele carî determină animalul, și carî sînt acelea ce determină pe om? Nicî aici, ca și în alte asemenea

chestiunii, nu se poate face o linie de demarcație precisă între om și animale; e numai chestie de grad. Ceia ce e »mai mult« în determinarea voinței animalelor, sînt mobilurile reprezentative și senzaționale. La om însă predomină mobilurile reprezentative și cogitaționale. Animalul este supus mai mult la solicitarea impresiunilor actuale, cărî îl înconjoară; n-are prevedere; n-are planuri mai depărtate; nu se determină în baza unei deliberări. Animalul, ca și copilul, ca și sălbaticul, are voința supusă la fluctuațiile momentane ale prezentului.

Despre omul matur se poate zice că are o voință *emancipată* de impresiunile actuale; se sustrage dela ele și lucrează conform unor planuri viitoare. Aci nu e vorba de o tranșare bruscă: sînt oameni ce rămîn totdeauna copii, precum și animale prudente, cărî înțeleg o cursă și se feresc de a cădea în ea.

Voința liberă, emancipată de influența impresiilor actuale, tot e determinată și ea, însă, de calcul, rațiune, deliberare. Nu e lipsită de cauză.

IV) Se mai vorbește de libertatea *morală*. Ce se înțelege prin aceasta? Un om se țice că e moralmente liber în două casuri:

a) Cînd are independența judecătîi morale, cînd apreciază oamenii și lucrurile conform convingerilor sale proprii, iar nu prin imitare.

b) Prin libertatea *morală* se mai înțelege puțința de a lucra conform idealului moral. In om se află porniri deosebite. Adesea se încinge luptă între tendințele egoiste și altruiste, saū între rațiune și conștiința de o-parte și între pasiuni și porniri de altă parte. Se zice de omul, care lucrează conform pasiunilor, că e *sclavul* lor.

Ce rezultă de aci? Este oare facultatea morală nedeterminată de nimic, dacă e determinată de conștiința, de simpatia generală? •Nu e liber acela, zice Mathias Claudius, care poate face ce voește (din punct de vedere moral), ci acela este liber care poate voi ceia ce trebuie». *Ceia ce trebuie*, după legea morală, iată cărî ar fi motivele determinante ale voinței morale, iată ce ar constitui libertatea morală. (1)

Din cele două teorii, cărî, în mod implicit, tăgăduesc posibi-

1) Să se vadă discuția acestei chestii în *Elică*, pg. 84 și 99. Să se compare asupra libertății voinței și cap: *Voința propriu zisă, libertatea ei*, din *Psichologie III*, pg. 138.

litatea educației omului. am tratat *nedeterminismul* său liber arbitru. Am văzut că el se întemeiază pe o neînțelegere a cuvîntului *libertate*. În toate cazurile, în care poate fi vorba de libertate, am văzut că prin termenul libertate nu se înțelege o acțiune *lipsită de cauză*, abătîndu-se dela principiul universal al cauzalității. Am văzut că trebuie să se înțeleagă o lipsă de forțare exterioară, iar nu o lipsă de determinare internă. Nedeterminismul este, față cu știința modernă, o teorie cu totul nefondată. (1)

TEORIA FATALISMULUI FAȚA CU EDUCABILITATEA

Este o altă teorie, și care azi e un inamic mai serios al științei noastre, fiind-că susține imposibilitatea educației pe baza teoriei eredității. Acesta e *fatalismul*.

Schopenhauer susține în mod brutal și intransigent teoria fatalismului, așa zis organic, și tăgăduiește posibilitatea educațiunii morale pe temeiul unei concepții neștiințifice despre natura omului.

La începutul chiar al existenței, în simburile omogen, ar fi deja scrise și predestinate toate peripecțiile prin care va trece omul. Omul n'ar fi putînd să'si schimbe caracterul în nici o fază a vieții; și nu numai el, dar nimeni nu i l-ar putea schimba. Tot ce poate, este să și-l cunoască; și îl cunoaște numai atunci, cînd este pus în acțiune. Și stă ast-fel omul față cu sine însuși, ca un spectator față cu natura, pe care n'o poate modifica.

Schopenhauer dă patru epitete caracterului omului:

- 1) Caracterul omului este *individual*,
- 2) este *empiric*,
- 3) *constant*,
- 4) *înăscut*.

Să vedem ce înțelege el prin fie-care termen.

1) *Caracterul omului, individual*. Celelalte animale n'ar fi avînd un caracter individual, ci numai un caracter al speciilor. Ceea-ce, în parantez, nu e tocmai exact. E adevărat că omul se individualizează mai mult decît celelalte animale, că diferă mai mult caracterul dela om la om, decît dela animal la animal; dar nu e adevărat că animalele nu au de fel caracter individual. Cine cunoaște cît de puțin din psihologia animalelor, știe în cîte tipuri deosebite se diferențiază individualitatea lor. Numai

în cele două volume ale lui **Romanes**: *l'Intelligence des animaux*, se găsesc o mulțime de exemple referitoare la acest fapt.

Efectele aceluiași motiv asupra oamenilor, observă el just, sînt cu totul diferite. După cum căldura moaie ceara, dar întărește argila, așa același motiv poate determina diferite efecte la două caractere deosebite. Dacă găsim, din punctul de vedere fizic, deosebire între un uriaș și un pitic, între un Tersit și un Apollo, apoi găsim și mai mari deosebiri în caracterele lor.

II) *Caracterul este empiric*; adică, precum caracterul celor-alți oameni nu-l cunoaștem decît prin experiență, tot așa și pe al nostru. Mai înainte de a ne manifesta, nu știm cum ne vom manifesta în împrejurări în care n'am mai fost înainte. De aceea n'avem încredere în noi, ca și în alții, decît după ce am făcut încercarea caracterului nostru, ca și pe al altora.

Cînd omul prin experiență a ajuns a-și cunoaște caracterul, atunci a cîștigat ceea-ce se chiamă caracterul *empiric*, sau mai bine să întrebuițăm termenul de *conscient*, căci la început caracterul era inconscient; necunoscut de sine însuși. Însă toată această cunoaștere nu dă alt bine, decît că omul își joacă rolul în mod reflectat și cu conștiință, pe cînd la început, cînd nu-și cunoștea caracterul, și-l juca numai în mod instinctiv sau fără cunoaștere de sine. Din punctul de vedere obiectiv, a-și cunoaște ori nu caracterul, este indiferent; căci omul tot același rol va juca; acțiunile lui nu se schimbă în nici un cas.

III) De aci urmează că, mai departe, caracterul e *constant*. Aci exprimă Schopenhauer acea cugetare ce ne interesează mai mult, din punctul de vedere etic și pedagogic. *Omul nici o-dată nu se schimbă*. Ceea ce se pare că ar fi o schimbare de la copilărie pînă la bătrînețe, nu e o schimbare a caracterului, ci a manifestărilor lui, conform împrejurărilor exterioare. Dacă și-ar relua omul din nou viața dela început, toate experiențele lui nu i-ar servi la nimic; și-ar trăi viața lui încă o dată întocmai așa cum și-a trăit-o întîia oară. Schopenhauer se crede așa de tare în acest adevăr, în cît își permite a ridicula pe cei ce se îngrijesc de urmările unei atare teorii. Puțin îi pasă lui de interesul celor ce se îngrijesc de formarea omului, puțin îi pasă de interesele educației. Acestea ar fi nimicuri, pe lângă nezdrucinatul adevăr al teoriei sale.

Ceea ce se schimbă în om sînt doar cunoscințele. Nu-

mai inteligența omului variază, numai ea se perfecționează. Și tot sporul de cunoștințe, și toată creșterea intelectului n-au alt rol decât a servi, ca instrument din ce în ce mai efectiv, aceluiași scopuri, pe care i le-a pus omului natura lui proprie. Mijloacele se modifică, scopul rămâne același. Instrucția n-ar servi decât să dea noi mijloace în serviciul scopurilor impuse de caracterul individual, scopuri pe care nu le putem modifica, pentru că nu putem modifica nici caracterul.

Ce să mai vorbim de scopul educației, care ar trebui să fie idealul comun mai multor indivizi? Fiecare individ își are idealul său propriu, dictat și scris în natura sa; fiecare trebuie să-și trăiască substanța ascunsă în rădăcina ființei sale, să-și desfășure scopul vieții sale. Un *alt* ideal poate fi *conceput*, dar nu realizat.

Ca să ne servim de o imagine întrebuințată și de Locke și de Schopenhauer, inteligența e lumina pusă în serviciul voinței sale caracterului. Tot rolul ei este de a lumina drumul către ținta ce și-a pus voința. Orî cîtă lumină am da, prin instrucție, nu facem decât să dăm mai multă posibilitate în atingerea acelei ținte. Schopenhauer se servă de un exemplu luat din sistemul penitenciarelor din America, unde nu se face alt-ceva pentru îndreptarea vinovaților decât să li se arate alte mijloace pentru atingerea aceluiași scop, pe care au vrut să-l atingă vinovații.

Această teorie de ar fi *adevărată*, n'am avea de cît să o primim cu încredere. Adevărul nici-o-dată nu e rău făcător. Logica nu e deloc imorală, nici adevărata morală nu e nelogică. Este de sigur o armonie fericită între adevărurile neclintite.

Caracter și predispoziții innăscute. Dar să fie oare adevărată această teorie? Caracterul omului nu se modifică nici-o-dată? Cu ce fapte se susțin astfel de afirmații? Se recurge la teoria eredității. E adevărat că fiul moștenește dela părinți și antecesorii lui dispoziții bune orî rele. Știm că se moștenește și boale și geniul și nebunia și mania; se moștenește dar, într-un sens, și viciul și virtutea.

Dar cînd zic că se moștenește și viciul și virtutea, dau deja prea mult înainte fatalismului. Schopenhauer crede că omul se naște vicios ori virtuos. Noi vom zice mai precis: că se naște cel mult cu *dispoziții* pentru viciu ori virtute, după-cum se naște și cu dispoziții pentru științe, pentru tehnică, sau arte. etc.

Aceasta este conform cu teoria eredității. bine înțeleasă; și

teoria eredității bine înțeleasă e conformă cu teoria evoluției. În adevăr, teoria evoluției universale are două părți, fără care ar fi incoplectă : 1) adoptarea la mediū, 2) transmiterea acestor adaptări la urmași. Se poate închipui neapărat atît o evoluție progresivă cît și o evoluție regresivă ; progresivă atunci cînd se transmit calități bune, folositoare vieții ; regresivă, cînd se transmit dispoziții rele pentru viață. Dar această teorie a eredității, interpretată prin teoria Darwinismului, nu duce la consecințele puse înainte de Schopenhauer. Da, omul se naște cu *dispoziții* ; nu se naște însă cu deprinderi formate gata, nu se naște nici cu virtute, nici cu viciu. Căci, dacă analizăm cuvintele virtute și viciu, vedem că înseamnă anumite *deprinderi de acțiuni*. Dacă nu se naște omul cu un instict moral desvoltat, ci numai cu *dispoziții* pentru sentimentul moral, în care totuși se găsesc condițiile de existență ale societății întregi, cu cel mai mare cuvînt nu se naște el cu sentimente particulare, cîștigate nu de geniul omenesc, ci de o parte mică din omenire. Omul nu se naște nici măcar cu *limbajul*, gata desvoltat, ci numai cu *dispozițiuni* pentru facultatea de a vorbi ; și cu toate acestea limbajul s-a exercitat de genul uman întreg, și de mult ; îi trebuie individului exercițiu, deprindere, ca să transforme limbajul din virtualitatea moștenită în ceva real. Și viciul să se crează că se transmite complet și gata ? Unul ce a avut tată alcoolic oare să se nască de a gata cu viciul beției ? Să fie copilul dela etatea de două sau trei ani deja bețiv ? Nu. El poate avea dispoziție către beție și să devină bețiv, cînd și dacă i se dă ocazii priincioase. Dacă, prin exercițiu, i se excită și i se perfecționează dispozițiile, atunci devine negreșit alcoolic, sau criminal, etc.

E însă o deosebire enormă a vorbi de *dispoziții* ori *pre-dispoziții* și a vorbi de caracter. Dispozițiile ar fi neștiințific să se tăgăduiască. Există, și este o fericire că se moștenesc, cînd sînt bune. Este o fericire, pentru că dispozițiile bune sînt un avans dat educației, care n-are decît să le cultive, să le dea ocazie de a se exercita, pentru ca opera ei să fie mai sigur îndeplinită.

Dar, dacă exercițiul poate perfecționa dispozițiile bune, apoi *neexercițiul* va fi de sigur condiția de stîrpire a pre-dispozițiilor rele. Prin *neexercițiu* se va putea opri în dezvoltarea lor dispozițiile nefavorabile.

Cînd zicem aceasta, stăm în acord cu legea cea mai sigură

din biologie, cu legea *exercițiului și neexercițiului* (a uzului și neuzului), lege de care se servește *Darwin* în explicarea variațiilor speciilor și deferențelor individuale. Sistemul nervos crește în sensul exercițiului, zice dr. Carpenter. După cum dar un organ se exercitează, se modifică forma animalului; pentru că prin exercițiu organul crește, prin lipsa de exercițiu organul se atrofiază. Prin lipsa de exercițiu, momițele antropoide și au pierdut coada. Prin lipsa de exercițiu omul nu mai poate să se apere cu urechile în contra muștilor; să apuce cu piciorul, ca maimuța. Prin exercițiu a ajuns din contră a obține alte însușiri. Exercițiul sau lipsa de exercițiu este legea suprema a diferențierii.

Dacă aceasta e adevărat în natura inconștientă, în lupta naivă, nemeditată, neintenționată, pentru existență; ea rămâne adevărată și când se aplică cu conștiință. Educația e bazată științificește pe aceste legi, fie că le cunoaștem, ori nu.

Pe baza acestor legi, încă odată, se pot comprima dispozițiile rele, oprindu-le de a se exercita; și se dezvoltă cele bune, dându-le ocazie să se exercite. Am exprimat, cu aceasta, în mod sumar, și *mijloacele generale* de educație.

Cum dar caracterul e constant, nemodificabil? De unde vine caracterul individual? A moștenit omul dispoziției pentru caracterul său. Dar acele dispoziții de unde sînt? Au venit din aer? Schopenhauer parcă ar crede că acele dispoziții nu au cauză, ci ar fi cauza primă. Teoria evoluției nu era încă formulată și documentată pentru timpul lui.

Ceia ce numim azi *dispoziție innăscută*, știm că odată a putut fi o proprietate cîștigată prin experiența strămoșilor. Și acea proprietate, product al experienței și a-l exercițiului, nu se poate modifica? Dar oare cauzele ce au format-o nu se pot întrebuița și spre a-o reforma și modifica? Ceia ce a fost odată cauză, n-o putem întrebuița azi ca mijloc?

Părinții sau strămoșii au cîștigat aptitudine pentru știință, de pildă.

Mai întiu au trebuit să și exercite inteligența în direcția adevărilor pozitive. Din ce cauză? Din plăcerea ce se găsea, fie în ocupația intelectuală ca atare, fie în profitul material, ce reeșia din acea ocupație. Din cauza plăcerii directe ori indirecte, părinții și-au îndreptat inteligența în o direcție, și exercițiul a făcut să crească organul corespunzător — creurul — într-un fel anumit.

Această modificare organică în urmă ne transmite prin ereditate, și ea este substratul material, condiția fiziologică a unor predispoziții sufletești, cari, dacă își găsesc ocazia să se exercite, pot da naștere la aceleași acte, la care au dat naștere creurul părinților ori strămoșilor mai înainte. Avem a face numai cu o simplă posibilitate și probabilitate.

Se mai poate însă ca, din influențe externe, din cauza condițiilor de traiu, fiul omului de știință să apuce o altă carieră practică. Și atunci, ceia ce era dispoziție înăscută rămâne în somnolență, în starea virtuală în care o moștenise; nu se mai transformă în actualitate; ci se dezvoltă o altă parte din creier, aceia ce funcționează în noua carieră. Fiul omului de știință nu mai devine om de știință, devine un bun negustor; și-a adaptat creierul la o nouă carieră. Fiul acestui negustor, în urmă, poate avea mai dezvoltat, în substratul său nervos, ori modul de a fi al moșului ori pe al tatălui; și atunci se zice că are dispoziție către știință, ori către negustorie.

A cîștigat ast-fel, ca negustor, fiul omului de știință, o dispoziție pentru fiul său de a face comerț. Ceia ce a dobîndit însă prin exercițiu, se poate pierde prin neexercițiu la urmași. Negreșit, variațiile individuale primate se datoresc unor cauze mult mai complexe. M-ar duce prea departe de scop discuția lor. Exemplul luat aci, e ales pentru simplitatea lui, spre a lămuri o idee mai aplicabilă la educația omului.

Iată punctul din care trebuie să privim fatalismul lui Schopenhauer, fatalismul organic. Mai întîiu tăgăduim că omul se naște cu deprinderi gata; afirmăm că se naște cu dispoziții către un fel de caracter; și al doilea susținem că nu se dezvoltă, în *mod fatal*, nici măcar acele predispoziții; ci ele se pot dezvolta, dacă au ocazia de a se dezvolta.

Și deci avem astfel în mîna cheia modificării omului, nu numai a caracterului altuia, ci chiar și a caracterului propriu. Prin voință, intențiune, căutăm să oprim unele acțiuni, și căutăm, pe cît se poate, a face alte acțiuni ce ne-ar plăcea să le vedem transformate în deprinderi, adică în factori constitutivi ai caracterului nostru. Căci este o lege biologică, bine cunoscută, că orî-ce mișcare, orî-ce funcțiune lasă după sine o dispoziție, o urmă, grație căreia aceiaș acțiune fie fizică, fie intelectuală, se poate repeta cu mai mare ușurință. Cu modul acesta se sașă în organismul psihofizic o urmă cît se poate mai adîncă și durabilă, care înlesnește săvîrșirea acțiunilor similare, și devine sistem de cristalizațiune pentru întreaga ființă.

Fatalism și determinism. — Este interesant însă a vedea cum Schopenhauer, combătînd indeterminismul, alunecă în predeterminism sau fatalism, care nu este în astă privință de cît o denaturare a determinismului.

A avut dreptate Schopenhauer, cînd s-a ridicat în contra liberului arbitru absolut.

Convins că faptele omenestî nu sînt întîmplătoare; că toate își au cauza lor, și că pot fi chiar prevăzute, Schopenhauer

a mers pînea departe și a întins această prevedere asupra *întregii vieți omenestii*, ba chiar asupra naturei întregi, schimbind ast-fel determinismul în fatalism.

Primul pas greșit îl găsim în înțelesul dat propoziției : « tot ce se întîmplă, dela cele mai mici pînă la cele mai mari lucruri, se întîmplă în mod necesar ». Cuvîntul *necesar* poate da, și chiar a dat naștere la neînțelegeri. Fără îndoială, un efect este « necesar », *dîndu-se cauza aceluï efect*. Dar *necesar* nu înseamnă *inevitabil în ori-ce caz*. Schopenhauer însă caută treptat—treptat a substitui idei de *necesar* pe aceea de *fatal*. Și această tendință a lui se vede din altă idee : faptele noastre nu sînt un început, prin ele nu se aduce la existență nimic nou, ci prin aceia ce facem aflăm numai aceia ce sîntem. Aceasta e o formulare fatalistică a cugetării de mai înainte. Înțelesul este că, deși faptele noastre sînt urmări necesare ale unor antecedente, dar ele, la rîndul lor, nu sînt cauze cari să producă urmări necesare, efecte determinate. Noi prin noi nu putem influența asupra faptelor noastre, nu putem aduce ceva nou în noi. Prin faptele noastre se desfășură doar existența noastră, dar ele nu pot fi considerate ca niște cauze, cari să influențeze desfășurarea *ulterioară* a vieții noastre ; căci, prin ceia ce facem, aflăm numai ceia ce sîntem ; prin acțiunile noastre se aduce doar la cunoștință esența noastră ; a ne schimba prin ele, ar însemna că faptele pot aduce ceva nou în existență.

Afirmațiile lui Schopenhauer se izbesc de realitatea lucrurilor. Faptele noastre sînt sau bune sau rele față de noi, și au urmări bune sau rele asupra mediului înconjurător. Aceasta ne influențază. Urmările lor fac asupra noastră o reacțiune, care are de efect schimbarea manifestărilor noastre în viitor. Deci, prin ceia ce facem, nu aflăm, cum susține Schopenhauer, numai ceia ce sîntem ; ci, în acelaș timp, ne și schimbăm. Negreșit, mai întîi ne cunoaștem ce sîntem ; dar, după cum modul nostru de a fi ne bucură ori nu, căutăm și noi a perzista în el, ori a-l schimba. Și numai tendința și dorința de a ne schimba, care nu se știe pînă unde poate merge, e prin sine deja ceva nou.

« Trebuie să privim evenimentele la producerea lor, zice Schopenhauer, cu acelaș ochiū cu care privim vorbele tipărite în o carte ce o cetim, știind bine că cele ce cetim au fost scrise acolo mai înainte de a le ceti ». Totul s-a întîmplat, se întîmplă

și se va întâmpla așa cum a fost scris, predestinat. E întocmai acel «*fatum*» din concepția veche, pe care, ca să-l justifice, Schopenhauer recurge și la superstiții moderne: prevederea în vise, presentimentele, «*a doua vedere*», etc. Ceia ce însă e adevărat, e că *nimic nu se face fără cauză*. Stabilitatea în legile naturii, nu însemnează însă și în succesia evenimentelor, a cauzelor. Cauzele se pot combina în miș de feluri diferite. Numai o inconsecvență de idei poate face pe cineva să alunece dela determinism la predeterminism.

Dela ideia că aceleași cauze produc aceleași efecte în aceleași împrejurări, e o săritură nelogică la ideia că toate evenimentele au fost de mai înainte determinate. Două concepții cu totul deosebite.

Ultime argumente și concluzii. — Schopenhauer trage din teoria lui niște concluzii practice, pe care le întrebuițează apoi ca noui argumente tot pentru teoria sa. Să le cercetăm și pe acestea, cât de repede și pe scurt.

I) Prin credința în imutabilitatea caracterului se explică pentru ce, dacă onoarea s-a pierdut odată în ochii lumii, nu se mai dobândește. De aici proverbul german: «*cine fură odată, este totdeauna hoț*». căruia îi corespunde în românește proverbul «*cine fură azi un ou, mâine fură un bou*».

Dar tot în proverbele populare găsim și zicerea: «*tot învățul are și desvăț*». Pornirea de a crede că cel ce a greșit odată va greși totdeauna, se poate lua ca argument serios pentru o teorie științifică? Argumentul este adevărat tocmai dacă și teoria e adevărată.

Din punct de vedere psihologic, se poate explica acea pornire prin asociație de idei. Se asociază de concepția omului ce a făcut o greșală, ideia greșelei. Dar oare acea faptă singură epuizează esența individului? Dă întreaga lui caracteristică definitivă pentru toată viața? Această concluzie ar fi, din punct de vedere intelectual, mai întâi de toate, un exemplu de nedesci, lină logică; și, din punct de vedere moral, o nedreptate evidentă.

II) Dacă în relațiile diplomatice e nevoie de un trădător, se caută un om care a trădat deja; și în urmă, după ce țelul a fost ajuns, trădătorul e îndepărtat, ca ceva periculos.

Faptul e așa: dar observăm două lucruri: a) se vorbește

de caracterul deja format și cristalizat; și *b)* nu se presupune, din contra se omite influența corectivă asupra aceluși individ. În adevăr, ce influență are asupra caracterului determinat al unui trădător, faptul că se utilizează *tot ca trădător*? Nu are altă influență decât întărirea caracterului tot în rău.

III) Pe temeiul aceluiaș adevăr se explică pentru ce poeții dramatici fac o eroare, când nu susțin caracterele personajelor consecuent pînă la sfîrșit. Dar cînd un poet face această eroare, vina lui nu e că nu cunoaște, cum zice Schopenhauer, imutabilitatea caracterului; ci îl învinovățim că n-a *motivată* acțiunile, cauzele determinante ale modului de a se manifesta personajul astfel.

IV) Pe acelaș adevăr se întemeiază, zice Schopenhauer, posibilitatea conștiinței morale—adică pe adevărul că omul nu se schimbă. El citează pe *J. Rousseau*, care odată, în copilărie, a aruncat asupra unei servitoare vina furtului său propriu. După patru-zeci de ani, Rousseau simte muștrare de conștiință pentru această nedreptate a copilăriei sale. Această muștrare, zice Schopenhauer, n-ar fi fost posibilă dacă s-ar fi modificat omul. Mi se pare că tocmai din contră: muștrarea conștiinței dovedește schimbarea caracterului, căci de ar fi avut conștiința lui de om matur, cînd era copil, n-ar fi făcut furtul; sau, de l-ar fi făcut, n-ar fi dat vina pe altul.

Iată cum raționează Schopenhauer. Muștrarea conștiinței e posibilă. numai cînd caracterul este nemodificat. De ce erorile cele mai ridicole, ignoranța cea mai revoltătoare, nebuniile din copilărie nu ne fac rușine la etate mai înaintată? Fiind-că de ele *ne-am lepădat*, cum ne-am lepădat și de haina copilăriei.

Schopenhauer e uimitor prin prestidigitația lui logică. Pe romînește, asta se chiamă «a trage de păr» argumentele.

În care caz se rușinează omul de faptele lui anterioare: cînd se schimbă, or cînd rămîne acelaș?

Schopenhauer zice că în cazul cînd rămîne acelaș, ceea ce e de neînțeles. Dacă cine-va a fost acelaș, atunci ca și acum, ar fi trebuit să se rușineze și atunci cînd a făcut fapta de care se rușinează acum, după patru-zeci de ani. Dacă acum este acelaș ca atunci, cînd nu s-a rușinat de fapta lui, nu trebuie nici acum să se rușineze, căci e acelaș om rămas neschimbat. Ne lepădăm, în adevăr, de ignoranța trecută, ca și de hainele

copilăriei, dar cam tot așa ne lepădăm, se vede, și de caracterul trecut.

V) Pe temeiul aceluiași adevăr se explică, după Schopenhauer, cum se face că un om, chiar cînd își cunoaște greșelile și slăbiciunile individuale și vrea să se îndrepteze, se lasă dus să bată aceeași cale.

Aci Schopenhauer exagerează o observație adevărată. Sînt și exemple contrare. Socrate s-a format prin voință. În confesiunile sale, *S-tul Augustin* ne spune cum se luptă în el voința nouă cu cea veche și cum a învins cea nouă, și cîtă plăcere a simțit după ce a rămas numai cea din urmă. Această luptă grea nu duce la succes *imediat*; ba chiar, după cum zice G. von Gizycki, dacă am putea aceasta, «caracterul» nu și-ar mai merita numele. Dar stăruința aduce succesul. Omul poate ajunge, cu timpul, să reziste tendințelor, pe cari le îndeplinea la început fără voe, în mod spontan.

Cauzele ce pot contribui la modificarea caracterului sînt, între altele, *exemplul* și *ideea*. Forța ideii influențează, cum au arătat Guyau și Fouillée, asupra sistemului nostru afectiv și dă o nouă direcție caracterului. Ideile, sentimentele sînt, cum spune Dühring, cele mai mari forțe; cel ce le îndreaptă către ceva nobil, îngrijește indirect de tot ce interesează omenirea. Prin aceste forțe, toți reformatorii au făcut revoluțiile lor. Wendell Philips, făcînd lauda lui Garrison, zice: «Cele mai mari schimbări se fac nu prin geni, ci prin forța covârșitoare a caracterului».

Caracterul nu e imutabil, căci nimic nu e imutabil în natură. Și aceasta are o parte bună și una rea; căci, pe baza acelorași legi, și răul dar și binele poate fi nimicit.

EREDITATEA ȘI EDUCAȚIA

Părerile pe cari le-am emis în privința imposibilității educațiunii, așa cum le-a formulat Schopenhauer, se pot considera ca o reacțiune, din punct de vedere istoric, în contra părerilor sec. XVII și XVIII, ce susțineau atât-puternicia educațiunii. Așa se întîmplă de ordinar: după o afirmare exagerată vine o contrazicere tot așa de exagerată, și numai din lupta ideilor opuse, deopotrivă exagerate, iese cu timpul o echilibrare logică mai apropiată de adevărata natură a lucrului.

Dacă ar fi avut la îndămină cunoștințele de azi relative la ereditate, Schopenhauer poate ar fi adus noue exemple și dovezi spre a-și susține teza.

Psihologia modernă a constatat, studiind natura sufletului mai de aproape, că apucăturile părinților și ale strămoșilor se moștenesc. Vedeti exemple numeroase despre aceasta în scrierea d-lui **Ribot** : *L'hérédité psychologique*. Din familiile de pictori se nasc pictori, din familiile de învățați se nasc învățați, din familiile de muzicanți se nasc muzicanți, ș. a. m. d. Exemple de felul acesta nu tind parcă a întări credința că omul se naște cu un anumit mod de a fi, cu un anumit caracter, ale cărui porniri educația nu le poate abate? Caracterul sufletească pare a se desvolta, în mod fatal, din niște germeni înăscuți și toată atmosfera ambiantă culturală ar servi numai să-l încălzească și să-l ajute a se desvolta, a evolua după legile imanente ale naturii lui proprii, după pornirile inerente constituției native.

E, prin urmare, de un interes științific capital, nu numai pentru cunoașterea naturii omenestii, dar pentru darea unui răspuns la întrebarea pedagogică despre puterea educației, să cercetăm mai de aproape acest raport dintre concluziile date de psihologie relativ la ereditatea psihologică și problema educabilității omului.

Dovezi luate din teoria eredității în favoarea ineducabilității.—Exemple, ce ar milita în sensul fatalismului, ar fi următoarele :

1) *Geniile*.—Geniile și-au făcut (după-cum se vede din exemplele aduse de d. *Ribot*) drumul indicat de natura lor, prin toate adversitățile, chiar în *opunere* cu mediul. Așa avem cazul lui *D'Alembert*, care, copil găsit, a fost luat într-o familie modestă, unde nu frecuenta oamenii erudiți. Predispozițiile lui către matematici se desvoltară în această atmosferă nefavorabilă, și *D'Alembert* ajunsese, într-o vîrstă foarte fragedă, membru al academiei franceze, pe baza lucrărilor originale științifice.

Gîndiți-vă asemenea la marii cuceritori, căpitani, cari mai toți s-au manifestat din vîrstă foarte fragedă, într-o direcție ce n-atîrna de educația primită. Scipion Africanul, Alexandru Macedon. Napoleon cel Mare, toți au început să-și manifeste

puterea geniului lor special de la o vîrstă tînă, între douăzeci și douăzeci și cinci de ani.

Discuția acestei probe. — Să nu fi ajutat oare absolut în nimic și mediul la dezvoltarea acestor genii? Inchipuiți-vă pe D'Alembert că n-ar fi trăit la oraș, ci la munte, la țară, între ciobani, păstori, agricultori, unde n-ar fi găsit o carte, un jurnal, unde n-ar fi avut nici o sugestie dela mediu, și toate predispozițiile lui ar fi rămas absolut neprovocate, ne-excite și necultivate. Ar mai fi ajuns, nu la o vîrstă fragedă, dar în toată viața lui, membru al academiilor, întemeietorul enciclopediei franceze, savantul pe care-l cunoaște știința? Incontestabil că nu; ar fi ajuns desigur un cioban foarte isteț, care ar fi știut să-și aleagă mai bine mijloacele de cultivare a turmei; dar nici odată D'Alembert al științei. Poate și-ar fi manifestat geniul în mică lucrări de țară, în construirea vre-unei roate de car, dar nu în dezvoltarea problemelor științifice ce l-au făcut celebru.

Mediul nu i-a fost dar așa de tot și de tot vitreg; poate nu i-a fost pozitiv favorabil; dar n-a căutat să-l comprime; nu i s-a sustras aerul cultural necesar talentului, așa în cît geniul lui să moară prin inanție intelectuală. Cît despre Alexandru Macedon și Napoleon, cite sugestii n-au căpătat ei dela mediu! Alexandru trăia cu ideea de a deveni un Ahile. Iliada lui Omer era nedespărțită de el. Puneți pe sama predispozițiilor native or cît de mult, dar nu se poate tăgădui că aceste predispoziții au fost ajutate de mediu și nu se poate susține, că aceste predispoziții s-ar fi dezvoltat **fatal, în ori-ce caz.**

2) *Revenirile atavice.* — Dar e un alt caz, care poate și trebuie să ne pue pe gînduri ca educatorii, în ce privește puterea de a forma oameni, un caz luat din observațiile etnologice, relatat în *Revue des deux mondes* și notat și în scrierea lui Guyau, *L'hérédité et l'éducation.*

În urma unei lupte între Spaniolii și negri, într-o insulă din Filipine, se prinde un copil de negru, mic de trei ani. Acest copil e adus în capitala coloniilor spaniole, *Manilla*, și acolo e cerut și adoptat de un american. Americanul îl botează, îi dă numele *Pedrito*, caută a-î face o cultură europeană, îl dă la școala din localitate, apoi îl ia cu dînsul în Europa, încă de tînăr și deja «bine crescut», *Pedrito* învață foarte repede limba

franceză și engleză, se poartă ca un gentilhomme, știe să facă complimente frumoase prin saloane, e îmbrăcat luxos, și ar fi zis orî-cine că acel copil de negru e civilizată în toată puterea cuvîntului.

După o călătorie de doi ani prin Europa, americanul se întoarce în Manilla ; după două luni de zile dela întoarcere, Pedrito s-a făcut nevăzut. Imbrăcat luxos, poate cu ghete de lac și haine negre, a fugit în munții la vechii lui tovarăși de joc din copilărie ; a reintrat în rîndul vagabonzilor. Instinctul vechiu, apucăturile native, atîta timp combătute, adormite de morfina civilizației, s-au trezit cu violență, în aerul în care crescuse Pedrito, și-l mînară cu puterea fatalității cătră mediul unde se născuse și trăise.

Peste cît-va timp, un om de știință ce făcea excursiuni prin munții din jurul Manillei, vede pe un pisc de munte apărînd o ceată de negri ; i se pare un spectacol interesant și se pregătește a schița cîteva portrete. De-odată unul din negri vine spre el și-l întrebă, în cea mai pură englezească, dacă nu cunoaște pe un american *Graham*, care probabil s-ar fi găsit în Manilla. Atunci îi povestește întreaga istorie a vieții lui de rătăcitor în cultura europeană ; și, cu toate insistențele savantului de a-l face să se întoarcă între albi, hotărîrea lui Pedrito de a rămîne cu tovarășii lui de viață, semenii lui sufletești, a fost neclintită.

Iată un exemplu ce ne pune pe gînduri. Un copil luat de la vîrsta de trei ani, scos din mediul vechiu, crescut într-o atmosferă nouă, dîndu-i-se deprinderi prin educație, deprinderi ce păreau că au crescut și au prins rădăcini în sufletul lui ; și, după cît-va timp, cînd opera se credea desăvârșită, tot rezultatul muncii se dărîmă și natura veche revine cu toată puterea. Așa dar se clădește pe nisip ? Educația e opera meșterului Manole, în care se dărîmă noaptea ce se construiește ziua. E munca lui Sisif, în care bolovanii abia duși cu multe sudori pe munte se rostogolesc mereu din nou la vale ?

Discuția acestui caz. — Reflecțiile acestea penibil de descărăjătoare, își atenuază efectul, dacă se cercetează întrebarea : *ce a voit să facă educatorul și asupra cui ?*

Americanul a făcut un experiment pedagogic asupra unei

naturii — cum era cea a lui Pedrito — puse foarte jos pe scara evoluției omenestii. *Și ce voia să realizeze?* Vroia să-l ridice, pe acel suflet primitiv, dela treapta inferioară la care l-a găsit, la treapta cea mai înaltă unde a ajuns omenirea azi.

Factorul timpului necesar pentru fixarea calităților câștigate și transmiterea lor prin ereditate. — Cum a ajuns omul azi la treapta cea mai superioară? N-a ajuns într-o epocă de zece, două-zeci, cincî-zeci, nici o sută de ani; a ajuns în epoce cari se numără cu secolele; evoluția se face încet, încet; s-au săpat încet, încet treptele progresului în stîncă ascensivă pe care s-a ridicat genul omenesc. Și educatorul a voit acest salt, pe care l-a săvîrșit omenirea în secole, să-l facă în zece, cincî-spre-zece ani?

Educatorul, după cum am spus, să substituie naturii; dar trebuie să înțeleagă metoda naturii; să nu pretindă a fi mai isteț și mai genial decît genul omenesc întreg, decît însăși evoluția. Nu poate să facă dînsul, ce n-a putut face natura. Probă este că saltul colosal, încercat cu Pedrito, a fost un salt mortal pentru cultura lui.

S-au dat acestui caz împrejurările unui adevărat experiment? Se poate considera ca un experiment pedagogic? Nu. În general experimentul în sociologie e greu, uneori imposibil; dar ne putem închipui împrejurări în cari s-ar face astfel de experimente. În scopul de a ști ce s-ar putea face cu sufletul unui negru prin educație, ar trebui: *să se prelungească influențele educației îndestul, ca să se poată prinde din generație în generație rezultatul căpătat prin adaptare la mediu.*

Postulatul pedagogic. — Credința în transmiterea prin ereditate a calităților câștigate e un postulat pentru educația genului omenesc. Zic *credința*, din circumspecție științifică. Sînt cazuri în cari *experimental* s-a dovedit că unele caractere, câștigate în timpul vieții individuale, s-au transmis la urmași. Acesta e punctul de pozitivitate al credinții în condiția esențială a progresului. Dacă ceea ce se câștigă de o generație nu s-ar transmite, măcar ca dispoziție organică nerovoarsă, și la generațiile viitoare, întreaga muncă a omenirii

de secole ar fi zadarnică, și fiecare generație ar trebui să înceapă întreaga experiență omenească d'a capo. Dar găsim cuvinte destul de multe grămădite în scrierile lui *Darwin* (*Descendența omului și Originea speciilor*), și în genere în scrierile de biologie, de științele naturale ce s-au scris dela Darwin încoace, ca să credem că ceea ce se numește *caractere câștigate* se transmit și devin caractere native, ereditare.

Dacă dar, pe baza acestor date științifice, am voi să facem o experiență *sociologică* serioasă, ar trebui să lăsăm timp organismului nu numai să primească, dar să-și transmită și să acumuleze, din generație în generație, efectele educației, influențele mediului. Nu trebuie să se mărginească educația numai asupra unui exemplar, ca asupra lui *Pedrito*, ci să se extindă și asupra copiilor, nepoților și strănepoților lui, ca să se vadă ce se poate câștiga în definitiv.

Dar faptul că *Pedrito*, care neam de neamul lui nu învățase o limbă străină, care neam de neamul lui nu văzuse și nu învățase cum trebuie să se poarte într-o societate civilizată, și n-avusese pregătire ancestrală de loc pentru aceste lucruri, a isbutit să le învețe, fie și pentru puțin timp, nu e lipsit de învățăminte încurajătoare. E de crezut că, aceea ce s-a câștigat în sistemul lui nervos, nu se perde cu totul, și munca lui n-a fost în zadar. Mai târziu a putut uita și limba spaniolă și franceză și engleză; a putut să uite și cum să facă un compliment față de un alt negru, care n-are nevoie de astfel de ceremonii; dar dacă *actul* s-a uitat, de sigur nu s-a pierdut din sistemul lui nervos acea urmă, acea modificare pe care o lasă după sine actul; și această modificare s-ar fi putut transmite la urmași ca predispoziție de a învăța mai ușor. ceea ce *Pedrito* a învățat greu; și dacă s-ar fi putut continua influența în aceeași direcție, probabil rezultatul ar fi fost la urmașii lui mai pozitiv și mai stabil, decât la *Perdito*.

Această credință stă în acord cu procedarea întreagă a naturii.

Instinctele animalelor, mai puternice decât predispozițiile omenești. — Ce sînt instinctele la animale, decât niște predispoziții puternice, cărî, lăsate în voia lor, par a se desvolta în mod fatal? Astfel sînt instinctele păsărilor călătoare, al insectelor, etc. Albinele, ce-și fac construcțiile așa de măe-

stre, nu învață în școală arta arhitecturii, se nasc cu o predispoziție și o exercită imediat. Pasările cîntătoare nu iaă lecții de canto, n-au conservator unde să învețe a întona ; și totuși, chiar scoase din mediul unde trăiesc, de cum ajung în epocă în care cîntecul se naște, în mod fatal încep să cînte. Cîntecul crește în sufletul lor. După cum le-a crescut la o epocă anumită tullele ; după cum au știut să zboare la o epocă anumită, tot așa, la o epocă anumită, încep să cînte.

Instinctul se schimbă. — Dar chiar aceste instincte, crezute ca imutabile, s-a constatat că se transformă. Dacă animalele sînt puse în condițiunii așa în cît instinctele lor să cadă în conflict cu mediul, atunci și le modifică. Ba chiar cîștigă alt instinct, care se transmite la generația următoare. Astfel, călătorii naturalisții notează cazul: cum s-a născut în unele animale frica, necunoscută înainte de a veni în contact cu omul. Antilopele, așa de timide, nu știaă ce va să zică frica, pînă au venit în contact cu omul. Cînd au învățat însă pericolul de a sta în apropierea acestuî biped ciudat, la care să uitaă mirate, frica s-a născut în ele și s-a transmis urmașilor. Cetiți descripția călătoriei lui *Nansen* ; morșii și focile, pe cari le vîna spre a se hrăni, ședeau pe mal și se uita curios la el, răbdînd aproape să le lovească cu pușca în cap, și se lăsaă a fi împușcate din apropiere, pentru că n-aveau frică, nu înțelegeau de ce să fugă. De sigur că, după cîteva excursii la pol, nu va mai fi așa ușor să se împuște focile, cum i-a fost lui *Nansen* ; vor învăța și dinsele, ca și antilopele și ca și pasările, să se ferească de acest animal neastîmpărat ce le turbură liniștea seculară.

ELEMENTELE CONSTITUTIVE ALE INDIVIDUALITĂȚII. EDUCAȚIA FAȚĂ CU INDIVIDUALITATEA

Dacă ar fi posibil să pătrundem în natura intimă a omului, am vedea în firea lui stratificate mai multe caractere. Pe caracterul *general omenesc* vom găsi caracterul *etnic al poporului*. Într-un popor găsim, mai departe, atîtea varietăți de caractere cîte familiî sînt ; deci mai există și un caracter *familial*, din care se desvoltă caracterul *individual*. Toate aceste caractere, fuzionate în un singur tot, formează acea unitate psihică, ce alcătuește complexitatea individuală a omului cu care

are de a face educatorul. Și într-atît educația va fi cu efect și va putea să ducă la un scop *ideal* pe individ, întru-cît va avea ochii asupra acestor straturî de caractere ce constituie individul.

Natural, caracterul general omenesc, ce să găsește la orî-ce individ din acest gen, nu va avea a fi modificat, pentru-că nimeni nu va voi și nici nu va putea să formeze din copii alte ființe decît oameni; și decî orice ființă omenească trebuie educată ca atare. Inșă celelalte caractere ce se desvoltă pe baza generală a caracterului omenesc, toate pot fi supuse la modificări, toate trebuie să aibă un ideal către care se îndreaptă, toate sînt supuse la acțiunile educațiunei. La toate putem să distingem ceia ce e în conformitate cu idealul, și ceia ce se abate dela ideal.

Că există *caractere de rasă* ce se despart dela tulpina caracterului general omenesc, aceasta se observă ușor, căci bate la ochi caracteristica generală ce deosebește pe un om din rasa anglo-saxonă, de unul din rasa latină ori slavonă. Caracterul distinctiv al rasei latine, cu intelectul său așa de neliniștit și în vecinică mișcare, se accentuează vizibil, pus alătura și comparat cu disciplina caracteristică a *voinței* în rasa anglo-saxonă sau cu misticismul sentimental așa de remarcabil la rasa slavonă. Parcă natura ar fi împărțit, la aceste trei rase, cele trei mari facultăți ale sufletului, dînd fiecareia una mai din belșug: inteligența, voința și afectivitatea. Natural, aceste caracteristici nu sînt absolute, ele pot și trebuie completate prin trăsăturile speciale de detalii; dar, în linii mari, rămîn ca dispoziții generale predominante.

Caracterul etnic. — In aceste diferite rase găsim anume atîtea deosebiri cîte popoare o alcătuiesc. Comparați Francezul cu Italianul. Ce deosebire dela raționalismul abstract deductiv al Francezului, la intuiționismul concret artistic al Italianului! Există un caracter *național* ce se păstrează prin secole, se manifestă în toate creațiile spirituale ale unui popor: în limbaj, în artă, în credințele religioase, în instituțiile politice. Aceste instituții politice devin apoi cauze ce păstrează sau modifică însuși caracterul.

Poporul francez, populația galică, așa cum a fost descrisă de istoricii vechi: popor intelectual, dar ușurel, vorbitor și lesne

crezător în vorbă, vanitos, iubitor de arme, războinic, revoluționar din fire, din cauza repedei sale motilități de spirit și caracter — astfel a rămas în linii generale pînă azi. » *Novis plerumque rebus student* » zice Tacit. (Citat de Ribot, *L'hér. Ps.*)

Cum aș caracterizat istoricii pe grecii vechi, astfel îi găsim, în unele trăsături generale, pînă azi. Iscusit la vorbă, retor și dialectician este și grecul vechiu și grecul modern; cu deosebire însă că, pe cînd spiritul grecului vechiu era îndreptat la chestii de o vitalitate intelectuală superioară, acea agerime mentală a grecului modern, după cum se poate constata din istoria imperiului bizantin, a fost aplicată la chestiuni mărunte de interese particulare, fără calitate înaltă civilisătoare. Dar încolo, aceiaș tehnică intelectuală și agerime mentală s-a cheluit și s-a constatat la grecii vechi și noii.

Ereditatea etnică e tot așa de ușor de constatat ca și cea individuală. Observați d. e. poporul, așa de cunoscut la noi, *Evreii*, cum își păstrează prin ereditate și bunurile și relele: spiritul practic de întreprinderi, de afaceri, spiritul de « economie » — și acesta dus așa de departe, în cît tot unul din ei a putut spune, cu spirit și cu drept cuvînt, că în țara romîneasă se face mai multă *economie politică* decît în orî-ce țară din lume. dar unii fac numai economie, alții numai politică, și anume Romîni fac numai politică, iar Ebreii economie. Particularitățile lor sufletești s-au păstrat tot așa de bine ca și morbul judaic, lepra și boala de ochi.

Observați alt popor, care asemenea poate fi supus observației etnologice la noi. *Țigani*. Își păstrează caracterul vagabond, fără închietudine de ziua de mîine, fără grijă de cultură și ideal, rătăcind fără sălaș, fără perspectivă de organizare; și așa se găsește pretutindeni.

Să schimbă caracterul național? — Este caracterul etnic modificabil? Am văzut la popoarele citate, că ceva se păstrează în tot decursul istoriei. Firește, că d-aci nu se pot trage concluzii contrare cu întreaga procedare a naturii organice. Numai caracterul național să rămîie imutabil? Toate caracterile ființelor organice sînt supuse la modificări, însă cu condiția ca

mediul să se schimbe și noua stare să *perziste*, să fie dacă nu permanentă, dar *îndelung* durabilă?

Cînd e vorba de modificarea caracterului național, avem a face nu atît cu mediul fizic, ci cu *mediul moral*.

Dela mediul moral e posibil omului să se sustragă. Ca să combată influența ce ar putea-o avea dela un mediū cultural anumit, n-are decît să se cantoneze, să se închidă în legile, moravurile, credințele, tradițiile, carî alcătuesc spiritul propriū al grupului său etnic.

Numaî elementele individuale, carî se rup și se desfac din corpul întreg etnic, fie al vagabonzilor țigani, fie al ebreilor, fie al altui popor, și carî aū intrat cu totul în mediul moral al poporului nostru, bunioară, numaî acelea s-aū schimbat, prefăcîndu-și viața sufletească după sistemul nou de viață culturală în care aū pătruns.

Din contră, cînd acele elemente individuale rămîn în grupul etnic din care fac parte, păstrează firea ancestrală și se sustrag dela influențele mediului moral încunjurător, ce l-ar putea modifica. Astfel se explică pentru-ce grupurî etnice pot trăi individual deosebite, cu caracterul lor propriū istoric, chiar în mijlocul altei națiunii cu altă cultură; astfel se explică unele anacronisme istorice, existența unor popoare ce păstrează o cultură antică nemodificată, ca ebreii s. e., deși trăesc încunjurate de un mediū cultural așa deosebit de spiritul culturēi sale întîrziate.

Omul își face astfel, izolat în grupul mare etnic și cultural încunjurător, o atmosferă de viață sufletească, din care trăește, se hrănește, pe baza căreia se desvoltă, aproape fără teamă de influențele altei atmosfere culturale din prejur.

Caracterul național e decî modificabil, însă cu condițiunea ca *mediul moral să se schimbe*; fără aceasta nu e cu putință.

Educatorul, în sensul obișnuit al cuvîntului, n-are însă atît a face cu modificările caracterului național propriū zis. Aceasta e o chestiune în care pedagogia s-atinge cu sociologia și cu știința de stat, și e mai mult o problemă de cîrmuire de popoare, de reformare socială, pe baza unor măsuri și dispoziții mai permanente, contînd pe un timp mai lung.

Caracterul individual propriū zis. — Educatorul are a face mai mult și mai întiū cu *caracterul individual*.

Caracterul individual variază așa de mult dela om la om, după cum la un arbore variază ramurile și frunzele unele de altele.

Ne putem închipui omenirea ca un mare copac, trunchiul simbolizînd caracterul fundamental, general omenesc, din care se despart ramurile caracterelor de rasă; din acestea ramurile caracterelor etnice; din acestea se desfac acelea ale caracterelor familiale; și în fine altele, mărginașe și finale, frunzele, constituite fiecare din diferențe individuale. Și după cum la un arbore, ceia ce se preface repede an cu an, sînt tocmai ultimele excrescențe extreme, frunzele, tot așa din omenirea întregă ceia ce se modifică mai întîi și mai degrabă sînt caracterele individuale. Cu acestea are de a face educatorul; n-are de a face cu caracterul, fie al genului omenesc întreg, fie al celorlalte despărțiturî mari, precum caracterul rasei, sau cel etnic.

Caracterul individual are o infinită variație și în ce privește alcătuirea lui intelectuală și în ce privește voința, și în ce privește afectivitatea.

Legile generale ale inteligenței se găsesc, negreșit, funcționînd la toți oamenii; dar se specifică aplicîndu-se unor elemente și dispoziții particulare, ce variază dela om la om. Pe cînd, de pildă, un individ se caracterizează, din punct de vedere intelectual, prin o predispoziție de a observa și păstra mai mult părțile senzibile din natură, ce cad sub impresiile simțurilor; alte inteligențe remarcă și memorează aceia ce e de ordin general, raporturile între fenomene. Astfel deosebim spiritul concret-intuitiv, de spiritul abstract-logic. Și mai departe, în cea dintîi categorie se găsesc atîtea variații. Unul observă și memorează mai mult formele vizibile; altul, mai mult mișcările; altul, sonurile; de aici atîtea *tipuri* deosebite intelectuale: tipul *vizual*, *motor*, *auditiv*. Dacă ar fi să se procedă în mod absolut identic cu toate aceste tipuri, efectul educației ar fi prea neînsemnat. Idealul educației este să se dea înrîuririle după individualitatea fie-căruia.

Aceiaș deosebire se găsește și în ce privește *sentimentele* și în ce privește *voința*. Și aici sînt atîtea variații și atîtea combinații de nuanțe cîte persoane sînt.

Caracterul familial. — Unde este însă fatalitatea eredității mai neliniștitoare pentru educație; unde ne turbură mai

mult în arta noastră, e în ce privește *caracterul familial*. E o observație, azi de domeniul comun, că și în ce privește partea fizică, ca și cea morală, caracterul în mod fatal se transmite din tată în fiu. Se moștenește astfel și fizionomia, trăsăturile feții, forma capului, înălțimea, fecunditatea, ba chiar și longevitatea. Se pot cita cazuri tipice. Din familia *Turgot* toți membrii nu trăiau decît aproape cinci-zeci și nouă de ani. Cel mai însemnat din această familie, celebrul Turgot, care cunoștea această fatalitate, cînd s-a apropiat cu vîrsta de termenul final hotărît de soarta familiei sale, a început să-și pue trebile la cale, să-și încheie socotelile vieții; și era și timpul, căci la vîrsta de cinci-zeci și trei de ani a murit.

Statistica a stabilit, comparînd mortalitatea populațiilor *creștine* cu aceia a evreilor, că $\frac{1}{4}$ din populația totală *creștină* moare pînă la șese sau șapte ani, pe cînd $\frac{1}{4}$ din totalitatea populației evrești nu dispăre decît la 28—29 ani; $\frac{1}{2}$ din populație la creștinii scade cam pe la 35 de ani; $\frac{1}{2}$ din ebrei nu scade decît cam pe la 53 de ani (*Ribot*). Așa în cît longivitatea e un caracter ce se moștenește nu numai la familii, dar și dela popor la popor.

Se moștensesc și dispozițiile anatomice, constituția intimă, cantitatea și energia musculară, cantitatea și energia nervoasă, dispoziția arterelor, calibrul vaselor sanguine, mărimea și alterațiile cordului, întreaga structură fizică internă.

În ce privește partea *morală*, sufletească, s-ar putea spune *a priori* că trebuie să fie aceiași fidelitate de trăsătură dela tată la fiu. Dacă se transmite constituția, structura și dispozițiile fiziologice, e natural ca, odată cu partea fizică, să se transmită și sufletul și dispozițiile psihice. Căci nu se mai poate azi crede și susține că e o deosebire de «substanță» între corp și suflet. Nu se mai poate concepe, pe baza actuală a științei, că există o substanță de sine stătătoare, independentă de corp, ce se numește *suflet*, și care nu împărtășește soarta și caracterele ființei fizice. Ceea ce e pentru simțul extern *corp*, e pentru conștiința internă *suflet*; și viceversa, ceea ce despre partea internă constituie sufletul, despre partea externă constituie corpul. Corpul e sufletul văzut cu ochii fizici; sufletul e corpul văzut cu ochii spiritului; e una și aceiași substanță manifestată în două forme variate, prin două feluri de simțuri deosebite.

Astfel că, dacă odată se constată că se transmite și forma externă și constituția intimă materială, cu toate dispozițiile organice, prin aceasta chiar, din punct de vedere filozofic și științific, se susține și se constată că se transmite și sufletul, cu toate dispozițiile generale familiale.

Raportul dintre factorul intern și educație. — Ereditatea poate fi pentru educație un mare auxiliar, dar în acelaș timp și o pedică enormă.

Am admis puterea relativă a educațiunii. Ca să lămurim mai bine chestiunea, să luăm un exemplu: Avem de educat un om. El face parte ca membru din o societate, din o familie, din o națiune, din o rasă anumită; apoi mai este membru al omenimei în genere, fără a mai spune că e înjghebat în lanțul mai întins al animalelor. Iată deci câte caractere cumulează dînsul. Acestea formează natura lui proprie, esența lui, și constituiesc factorul intern, spre deosebire de totalitatea influențelor și împrejurărilor externe, cari alcătuiesc factorul extern. tot atît de important în calculul determinant al personalității definitive.

Ce poate educațiunea față cu factorul intern? Educațiunea va putea modifica cu atît mai ușor caracterile ce formează natura individului cu cît acestea vor fi de formațiune mai recentă; cu cît vor fi mai vechi, influințele exterioare vor avea o forță mai slabă de modificare. Deci, cînd avem de educat un individ, vom ști că ce este relativ mai ușor de modificat vor fi caracterile moștenite dela părinți. Acestea, fiind de formațiune mai recentă, va trebui o influință relativ mai mică, spre a le modifica. Caracteristica națională sau a poporului, din care face parte individul, va cere o influință și mai îndelungată și mare spre a se schimba. caracterul fiind mai adînc organizat în sistemul psihofizic al individului. Și așa mai departe.

Deci ca să putem răspunde la întrebarea: *ce poate educațiunea?* Trebuie să știm ce are în minte acel ce pune această întrebare. Se gîndește la influința asupra unor caractere particulare moștenite dela părinți, dela popor. dela rasă? În cadrul influinței propriu zis educaționale, intră direct numai caracterul individual și cel mult familial. Pe acestea le poate influența educația în timpul cît i se pune la dispoziție.

Dacă, din o întâmplare fericită, ereditatea cade de acord cu idealul educației, sarcina educatorului e foarte ușoară : n-are decît să ajute firea în dezvoltarea ei.

Neintervenționismul pedagogic. — Pe baza unui astfel de presupus acord inițial și organic între natura înăscută primitivă a omului și idealul vieții omenești, se încumeta *Rousseau*, cînd susținea *ne-intervenționismul* în materie de educație.

Sarcina educatorului, după *Rousseau*, s'ar reduce la evitarea sistematică și vigilentă a orî-cărei influențe externe perturbătoare, care ar împedica sau abate libera dezvoltare firească a tendințelor și facultăților omenești înăscute.

Rousseau credea că omul e bun din natură și că numai mediul îl denaturează. «*Tout est bien, sortant des mains de l'auteurs des choses ; tout dégènere entre les mains de l'homme*».

Istoriceste poate să fie explicabilă pornirea lui *Rousseau* în contra mediului social, și în contra felului de educație a timpului său, lipsite de principii serioase, călăuzite de prejudeții și modă, care neglija cerințele naturei și voia să fasoneze spiritul omului după un tipar artificial și caprițios. Dar, pe cît de greșită era epoca lui, care siluia natura, dîndu-î o direcție factice, tot așa de greșit era *Rousseau* însuși, cînd credea că ar fi destul să se facă abstracție de *ori-ce înrîurire* din afară, pentru ca firea să se desvolte în voia ei, luîndu-și în mod fatal formele și funcțiunile înalte ce caracterizează ființa omenească în gradul ei de evoluție superioară.

Nimic ce e specific omenesc nu se dezvoltă în mod *fatal* în om, pus în *ori-ce* condiție, în special izolat de societatea semenilor săi. Nicî limbajul, nicî sentimentul moral nu se ivesc și nu se manifestă ca forțe reale decît în atmosfera vieții și influențelor sociale.

Afară de aceasta, concepția optimistă a lui *Rousseau*, despre perfectul acord organic dintre dispozițiile naturei și idealul vieții omenești, este o utopie.

MIJLOACELE GENERALE DE A INFLUENȚA ASUPRA OMULUI

Când predispozițiile ereditare sînt deosebite, dacă nu chiar opuse cu ceea-ce vrem să facă educația din om, *ce mijloace are educatorul la îndemînă spre a-și atinge scopul?*

Mijloacele educației se pot împărți în două categorii: *fizice* și *psihice*, după izvoarele din care decurg plăcerile și durerile determinantele voinței. Cele *fizice*, însă, nu se pot considera ca mijloace proprii de educație. *John Locke* le numea *barbare*; dar, cu drept cuvînt, s-ar putea numi *animalice*, căci se adresează la partea animalică și decurg din izvoare senzuale. Bătăia merge în contra scopului educației, degradează pe om, îl depinde a se teme de dureri inferioare. Și tot așa și plăcerile senzuale ale mîncării sau durerile lipsei de nutriție; ele se adresează instinctului de conservare fizică, care se găsește în orî-ce brută.

Însă în om se mai află și alte instincte mai înalte, se află mai întîi un instinct al *conservării eului său moral*, care une-orî cade chiar în conflict cu instinctul de conservare materială și cere jertfirea cerințelor vieții, spre a se conserva existența morală. Acest instinct al conservării morale nu se găsește la animale, și de aceia îl putem considera ca *omenesc*.

Negreșit, deosebirea între oameni și animale în multe privinți nu e absolut tranșată; numim «omenesc» aceia ce se găsește doar în cea mai mare parte la om; iar, «animalic» aceia ce se găsește în mai mare parte la animale. Orî-cum, în animale nu se găsește *tot* ce se află în om; sînt rezultate de evoluție mai înaltă, cîștigate numai de creierul omenesc; între acestea se află și aspirațiile la o existență proprie a eului moral, în ochii săi intelectuali și în ochii celorlalți oameni.

Pedagogia modernă cere educatorului ca, în loc să se adreseze la instinctul de conservare al existenței fizice, să se adreseze mai mult la *onoare*, la reputație; în loc să pedepsască prin dureri fizice, să pedepsască prin dureri morale.

Acestea sînt, de altminteri, pentru om și durerile cele mai simțite. Cînd un om e bătut, cea ce-l costă mai durabil, nu e atît durerea senzuală a loviturii, căci aceasta trece; cea-ce rămîne, e rușinea, e aducerea aminte de degradarea la care a fost supus de un semen al său. Dacă ar fi lovit de un animal,

n-ar suferi în acelaş mod şi grad, căci în acest caz lipseşte durerea morală.

Dintre cele mai bune măsuri de represiune, sînt acelea care se adresează la onoare. *Lauda* şi *dezaprobarea*, iată pedeapsa şi recompensa ce ar trebui să aplice un educător. Autoritatea educatorului este, fără îndoială, condiţia esenţială pentru ca aceste mijloace să-şi aibă efectul.

Numai asupra copilului mic de tot, şi în cazuri excepţionale, sînt permise pedepsele corporale, căci atunci nu ne adresăm omului, ci animalului. Omul, în desealtarea sa individuală, dela embrion şi pînă la forma lui desăvirşită, trece prin toate fazele pîru care a trecut regnul animal în dezvoltarea sa generală. Între fazele evoluţiei individuale găsim, ast-fel, la început, şi faza animalului.

Cum ne putem noi explica efectul pe care lauda şi dezaprobarea îl are asupra omului?

Prin două căi :

1) Calea *egoistică*. Omul îşi vede existenţa sa morală întărită prin laudă şi periclitată prin dezaprobare.

2) Prin *simpatie*. Ce înseamnă lauda din punct de vedere al celui ce o dă? Că acel om are, faţă cu noi, o stare de conştiinţă plăcută; purtarea noastră a făcut să se nască în el o mulţumire. Simpatia, însă, e acea facultate în virtutea căreia avem putinţa de a oglindi în sufletul nostru stările de bucurie ori de întristare ale semenilor noştri. Deci bucuria celui ce ne laudă, nemulţumirea celui ce ne ceartă, trece, prin simpatie, involuntar şi în sufletul nostru.

Afară de instinctul onoriu, educatorul mai are la dispoziţie sa şi alte instincte, la care se poate adresa, spre a influenţa voinţa copilului. Ast-fel e : *sociabilitatea*, *instinctul de imitaţiune*, *impulsul de a cunoaşte*.

Instinctul *imitaţiunii* este un mare auxiliar al educaţiei. Omul a moştenit această tendinţă dela strămoşii săi antropoizi. Darul de a imita este şi mai pronunţat la copil, poate pentru că faza lui de dezvoltare e mai apropiată de cea antropoidă primitivă. Este destul să punem înaintea lui modele de ce trebuie să facă, pentru ca, pe această cale uşoară şi naturală, să ajungem la rezultatul dorit.

Sociabilitatea este un izvor natural de plăcere; de aceea, una din pedepsele cele mai simţite, este arestul: căci tendinţa

naturală către societate este contrazisă. Oprirea relațiilor cu semenii, răceala indiferentă, rezerva din partea acestora, sînt pedepse dureroase.

Impulsul de a cunoaște, *curiozitatea*, e de asemenea un mijloc, de care ne putem servi pentru călăuzirea și formarea sufletească a copilului.

În toate aceste cazuri ne adresăm, cum vedem, numai la funcțiunile psihice.

Să punem cazul extrem, al unor dispoziții instinctive așa de puternice, în cît toate mijloacele obișnuite ale educației rămîn fără efect. Mai întăiu de toate, acest caz, se datorește de cele mai multe ori *negligenței* educatorului. S-a lăsat, de ordinar, ca acele predispoziții, slabe la început, să crească, să se desvolte și să se închege. Natural, atunci educatorul stă față cu un caracter relativ format, și greutatea lui *atunci* începe. Față de astfel de cazuri mai rămîne de întrebuițat numai un mijloc, tot așa de extrem și mai mult de natură medicală, decît pur pedagogică.

Sugestia în educație.—Pentru că avem a face cu predispoziții patologice, e natural ca să admitem în contra lor mijlocul medical-terapeutic. Și vorbesc chiar de acum, de acest caz, ca să nu mai revenim asupra lui, cînd vom intra în domeniul mijloacelor curat pedagogice. Acest mijloc medical-terapeutic se numește *sugestia*.

Sugestia e de două feluri: *normală* sau obișnuită, și *excepțională*, terapeutică.

Sugestiunea normală e orî-ce influență exercitată de un spirit asupra altui spirit. Un îndem, o povață, o poruncă, o învățătură poate servi de a sigera, de a transmite un gînd, o stare sufletească, din un spirit în altul. Dar aceasta e semnificația cea mai generală a sugestiei. Semnificația mai specială se întrebuițează atunci, cînd se impune, fără știrea individului, o dorință, idee, impulsune, care își face efectul în mod fatal, ca și cum aceea idee și dorință s'ar fi născut în mod obișnuit în sufletul aceluï individ.

Efectul acesta l-au obținut mai întăiu medicii, hipnotizînd. De și astfel de experienți se fac de mult, nu s'au aplicat însă la educație decît de curînd și întimplător.

Intîmîlarea o povesteşte *Dr. Bérillon* în raportu său «*La suggestion, ses applications à la Pédiatrie et à l'éducation mentale des enfants vicieux ou dégénérés*», raport înaintat, «*au congrès international de l'hypnotisme expérimental et thérapeutique*». Iată cum povesteşte ocasiunea, cînd pentru întîia oară s'a întrebuiţat sugestia în educaţie. Vine la *Dr. Liébault* un copil atins de o afecţie nervoasă, şi adus de mama lui şi de un frate. *Liébault* voia să-l adoarmă, ca să-î sugereze influenţele ce ar fi putut să-l vindece de afecţia nervoasă ; însă nu e destul să voieşti a sugestiona şi ipnotiza ; trebuie ca şi subiectul să voiască să fie ipnotizat şi suggestionat, să nu aibă cel puţin ideia rebelă de a refuza influinţa. Copilul acesta bolnav a refuzat să fie ipnotizat ; atunci fratele lui, ca să-l îndemne şi să-î arate că nu e nici-un pericol, s-a oferit el, de şi nu era în cauză. *Dr. Liébault* l-a adormit ; în timpul somnului hipnotic muma povestea doctorului că copilul e leneş, că nu învaţă şi s'a plîns de purtarea lui. Copilul, natural, n'a auzit nimic ; dar doctorul împins mai mult de plîngerile mamei, sugerează copilului să fie cuminte, să se si-lească, să muncească, să înveţe lecţiile regulat, etc.

De ordinar aceste sfaturî, în starea normală, nu se prind. În situaţia excepţională a sugestiei hipnotice a fost un ordin ce s-a pătruns adînc în spiritul copilului şi pe care a trebuit fatal să-l execute. Spre mirarea tuturor, şi a lui însuşi, acel copil deveni foarte silitor ; şi de unde era cel din urmă în clasă, a isbutit, în timp de şase săptămîni, să ocupe de două ori locul întîiu. Aceasta era o minune, chiar pentru el. Dar după şase săptămîni a încetat silinţa şi cuminenţia.

Elevul, scăpat din robia autorităţii misterioase ce-l stăpînea, n'a mai primit să fie hipnotizat a doua oară.

Alt caz : un copil inaccesibil la cultura intelectuală, era incapabil de orî-ce încordare a spiritului şi de atenţie. *Dr. Liébault* îl sugestionează să fie *atent* la tot ce aude sau ceteşte. Copilul căpătă atîta putere de atenţie, în cît ajunsese în două luni să cunoască literile şi să înveţe regulile operaţiilor aritmetice.

Dela 1885—88, *Dr. Liébault* a avut, în mod întîmplător, 22 de cazurî, de sugestii educaţiei educaţiune. Din aceste 22 cazurî, 10 au fost cu efect complet : vindecare totală de rele dispoziţii sau inferioritate sufletească ; 8 au fost urmate de ameliorări, şi 4 nereuşite.

Sugestia educativă s'a aplicat ca să se vindece *frica*, dispozițiile către *mînie*, inclinațiile către *minciună*, alte înclinații precoce către rău și în fine pentru dezvoltarea facultăților intelectuale.

Aceleași experiențe s'a repetat și de *Dr. Bérillon* asupra cazurilor de *minciună irezistibilă*, *cleptomanie*, *cruzime*, *lene* iarăși invicibilă, «*necurătenie*, *nedisciplină*, *frică*».

Iată concluziile la care ajunge *Dr. Bérillon* : «En résumé, nos observations personnelles, conformes à celles qui ont été recueillies par d'éminents confrères, au nombre desquels nous citerons particulièrement MM. les docteurs *Bertheim*, *Liébault*, *Auguste Voisin*, *Vau*, *Reuterghem*, *Van Eeden*, *Ladame*, de *Jong*, *Westerstrand*, *Moll*, *Herrera*, nous autorisent à formuler les conclusions suivantes : 1) la suggestion employée rationnellement par des médecins expérimentés et compétents, constitue un agent thérapeutique fréquemment susceptible d'être appliqué avec avantage en pédiatrie. 2) Les affections dans lesquelles les indications de la suggestion ont été établies chez les enfants par des faits rigoureusement observés, sont :

- l'incontinence nocturne d'urine ;
- l'incontinence nocturne et diurne de matières fécales ;
- les tics nerveux ;
- le bégaiement ;
- les terreurs nocturnes ;
- la chorée rythmique ;
- l'onanisme irrésistible ;
- le bléphorospasme ;
- les attaques convulsives d'hystérie ;
- les troubles purement fonctionnelle du système nerveux.

La suggestion n'a pas, jusqu'à ce jour, donné des résultats appréciables dans le traitement de l'idiotie, du crétinisme, de la surdi-mutité. La suggestion, envisagée au point de vue pédagogique, constitue un excellent auxiliaire dans l'éducation des enfants vicieux ou dégénérés. L'emploi de la suggestion doit être réservé pour les cas où les pédagogues avouent leur complète impuissance. Elle est sur-tout indiquée pour réagir contre les instincts vicieux, les habitudes de mensonge, de cruauté, de vol, de paresse invétérée, de malpropreté, de indocilité, de pusilanimité. Le médecin seul sera juge de l'op-

portunité de l'application de la suggestion contre ces manifestations mentales qui sont sous la dépendance d'un véritable état pathologique, le plus souvent héréditaire, et, en aucun cas, nous ne conseillons l'usage de la suggestions en pédagogie lorsque l'enfant sera susceptible d'être amendé par les procédés habituels d'éducation».

Dacă se izbutește a se vindica astfel defecte morale ca : înclinația către minciună, hoție, cruzime, necinste, frică, etc., incontestabil că avem la îndămină un mijloc din cele mai puternice pentru ameliorarea rasei omenești.

Sugestia și instinctul.—Cum se explică puterea sugestiei? *Sugestia joacă rolul unui instinct nou.* In ce constă puterea și natura instinctului? In o impulsione irezistibilă de a face un act adaptat bine la un scop și pe care individul nu l-a învățat dela nimeni. Luați orî-ce instinct și veți vedea că este în el o tendință puternică de a realiza ceva, pe care-l dorește individul, nu știe pentru-ce, din ce cauză, nici în ce scop. Prin studiu științific se stabilește în urmă că scopul e conservarea individului; însă individul nu se gîndește la acest scop, cînd lucrează. Comparați natura instinctelor cu a sugestiei. Cînd i se poruncește unui copil ipnotizat să facă un lucru, d. e. după ce se va deștepta să se ducă în bibliotecă, să aleagă o carte anumită și să citească din ea puțin, apoi după ce va ceti o pagină-două, s-o pue la loc orî s-o dea altei persoane; și cînd copilul, după-ce s-a deșteptat și, după o pauză, pleacă să execute această idee, s-o realizeze, el simte o *nevoie* să se ducă în bibliotecă, și o *dorință* de a ceti cutare carte, și această dorință și-o satisface tocmai după-ce a cetit numărul de pagini comandat; apoi îi vine dorința de a da cartea altei persoane. Cu alte cuvinte, cînd execută punct cu punct programa dictată de altul și pe care nu o cunoștea, putem zice că se supune aproape unui instinct, care este, la rîndul săi, tot un ordin, însă un ordin ancestral, o sugestie a generațiilor trecute transmisă prin sistemul nervos.

In locul instinctului fricii, instinctului de a fura, înclinației de a minți, în locul dorințelor ce-l fac pe cineva a comite acțiunile în mod irezistibil, educația, pe cale medicală, substitue alte dorințe, alte instincte, dorințe opuse, tot așa de nerezistibile și de puternice.

Iată dar că avem mijlocul de a înfrînge unele dispoziții ereditare ce au avut timpul să se desvolte și care-s în contradicere cu idealul educațiunii.

Aceste mijloace sînt însă în afară de domeniul pedagogiei, și cazurile la care se întrebuintează sînt cazuri patologice.

Noi vom avea a ne ocupa cu cazurile obișnuite, cu dispoziții destul de puternice de altmintrelea, dar susceptibile de a se modifica prin mijloacele normale, obișnuite, putînd să fie înfrînte și abătute dela calea lor, prin înrîurirea educației, în limitele normalului.

Dar ca să vedem în ce direcție va trebui îndreptată natura individului, și ca să putem cunoaște care dispoziții trebuie păstrate și care nu, ce putem alege noi din caracterul individual și etnic, și ce trebuie să înlăturăm, e nevoie a cunoaște un *criteriul*, e nevoie s-avem o *directivă*, să știm *ce vrem* în educație. Trebuie deci să ne punem întrebarea: care e *scopul* și *idealul* către care tindem noi ca educatori?

Încă o observație, înainte de a trece la această problemă nouă. D-l Ribot, în scrierea sa *L'Hérédité psychologique*, emite ideea că educația poate mult asupra *mediocrităților*, dar e fără efect în ce privește cele două extremități, *geniul* de o parte și *idiotia* de altă parte. Este adevărat că din o natură absolut obtuză, unde nu-s forțe de desvoltat, e greu de făcut ceva de seamă. Educatorul nu e creator, ca Dumnezeu, să facă ceva din nimic; el trebuie să aibă *ceva* de desvoltat; cînd nu există nimic, nu poate face nici el nimic. Iarăși *ex nihilo nihil fit*.

Dar de ce, cînd e o exuberanță de forțe, așa cum se gasește la geni, educația n-ar avea nici o înrîurire? Pentru-că tendințele geniilor sînt predestinate? Dar am văzut că nu pot fi tendinți așa de puternice care să nu fie combătute și paralizate; am văzut că nu se poate susține pozitiv că la desvoltarea geniului n-a contribuit cu nimic mediul și că direcția pe care a apucat-o nu e rezultatul celor două forțe, a forții subiective, înăscute pe de-o parte, și a influenței mediului, de altă parte.

De ce direcția naturală bună a unui geni n-ar putea să fie ajutată de educator, și cea neadmisibilă n-ar putea să fie

comprimată? Amintesc legea exercițiului și lipsei de exercițiu, a uzului și a disuzului.

Cicero formulează astfel, destul de just, concluzia practică a considerațiilor de mai sus: «*Quae bona sunt fieri meliora possunt doctrina, et quae non optima aliquo modo acui et corrigi possunt*».

Pentru limita educației găsim de asemenea la latină un proverb care formulează bine ideea: «*Non quovis ex ligno fit Mercurius*», nu poți să scoți genii din oricare fel de oameni.

C

PROBLEMA IDEALULUI ÎN EDUCAȚIE

Ce formă trebuie să se dea personalității omenești? Care trebuie să fie scopul, idealul către realizarea căruia trebuie să tindă arta educației? Iată chestiunea cu care ne vom ocupa acum.

Importanța și necesitatea determinării scopului. În orice întreprindere practică, trebuie să se aibă în vedere, mai mult sau mai puțin clar, ținta ce se urmărește.

Științele practice asemenea trebuie să-și determine scopul, în vederea căruia se strâng mijloacele. Pedagogia, știința educației, cum s-a văzut, e o știință practică. Interesul ei practic este de a educa; și deci toate cunoștințele relative la natura omenească se aleg ca mijloace în vederea scopului, pe care educatorul se presupune că-l are clar în minte. Cu toate acestea, adesea în arta educației ni se prezintă spectacolul neînchipuit de bizar al unui artist care lucrează fără să știe ce vrea să facă.

Ce absurd ni s-ar părea un architect care, fără să facă un plan dinainte, fără să aibă în minte nici înălțimea clădirii, nici scopul ei, nici dispoziția camerilor, nici unde are să fie ușa, fereastra, scara, ar lucra grămădind cărămizii peste cărămizii. N-ar fi de mirare dacă, în ast-fel de condiții, ar eși o casă a cărei ușă să fie în pod și fereastra în pivniță.

Deci e de absolută nevoie, și logică și practică, să ne lămurim asupra scopului educației.

SCOPUL EDUCAȚIUNEI INFLUENȚAT DE CONCEPȚIA GENERALĂ DESPRE VIAȚĂ

Fie mai clar, fie mai obscur, omenirea istorică a fost condusă pînă azi de două mult trei concepții mari, generale, despre viață. Aceste concepții au fost, în acelaș timp, idealul educației în diferitele timpuri.

Educatorul este, în mod conștient, influențat de aceea ce-și închipue el, împreună cu timpul lui, despre viață. Educatorul trăește din concepția timpului său; își modelează el însuși, vrînd nevrînd, sufletul și viața după această concepție; și, vrînd nevrînd, caută să transforme pe cei încă neformați, după același tip. Chiar dacă n-ar căuta să traducă în formulă de doctrină idealul vieței, totuși îl traduce în acte și-l trăește; și orî-ce idee ar avea un educator, în teorie abstractă, despre ținta către care trebuie dusă generația tînără, un lucru e sigur că, vrînd nevrînd, o va duce către acel ideal ce trăește în el. O avea or nu educatorul un ideal de educație clar în mintea sa; un lucru mai este încă sigur: copiii au totdeauna un ideal înaintea lor de imitat: pe educatorul însuși, concepția de viață ce se întrupează în personalitatea lui. Iar această concepție e suptă de sufletul educatorului din atmosfera culturală, din aspirațiunile și credințele despre viață ale timpului în care trăește, cu modificări personale de puțină importanță pentru tendințele ei fundamentale.

De aceea idealurile omenirei, în diferite epoce, au fost idealurile și ale educației.

Am putea să numim, însă, aceste idealuri *inconștiente*, pentru că nu sînt deduse din niște teorii clar filozofice, ci sînt ca niște forțe naturale ce lucrează fatal asupra educatorului și prin educator asupra copiilor, forțe intelectuale isvorite din sufletul public, din treapta culturală a societăței.

Ziceam că putem distinge cel puțin două concepții mari despre viață: *concepția antică* și *concepția creștină*; s-ar mai putea adăuga la ele o a treia, *concepția modernă*; însă aceasta e un amestec, încă neclarificat, din cele două concepții anterioare. Timpul modern e, în privința aceasta, un timp tulbure.

1) *Lumea antică*, în special *Grecii*, avea despre viață o concepție *naturalistică individualistă*. Viața, cît e dată omului pe acest pămînt, trebuie trăită în toată intensitatea și

plenitudinea forțelor ei. Omul trebuie să-și exercite, să facă să vibreze în el toate coardele vieții, toate instinctele, toate pornirile, tot ce alcătuiește ființa lui fizică și morală. Nu viața în sine, nici bunurile pămîntești, nici plăcerile formează idealul fericirii omenești, ci funcționarea, exercitarea forțelor trupesti și sufletești, ducă ele chiar la distrugerea individualității.

Așa găsim concretizată concepția antică despre viață în celebra convorbire a lui *Solon* cu *Cressus*. E demnă de amintit și de memorat această scenă.

Solon se găsește la curtea lui *Cressus*; și *Cressus*, după ce-l plimbă prin palat și-i arată bogățiile lui nesfârșite, îi zice : « O străine din Atena, s-a dus vestea despre tine pînă la noi, despre înțelepciunea și călătoriile tale, că ai vizitat multe țări pentru știința ta de filozof. Acum îmi vine în gînd să te întreb, dacă ai văzut deja vr-un om, care să ți se pară mai fericit de cît toți. Dar el întreba asta în credința că dînsul era cel mai fericit dintre oameni. Dar *Solon* nu putea să-i răspundă pe plac și spuse : Da, *Cressus*, pe *Atenianul Tellos*. Regele rămase mirat și întreabă : pentru-ce numești pe *Tellos* ca cel mai fericit ? *Solon* răspunse : *Tellos* trăia într-un timp cînd mergea bine cetății, avea copii buni și frumoși, și a văzut dela ei toți nepoți și toți i-au trăit; trei bune condiții după judecata noastră ; și în cele din urmă avu un sfîrșit admirabil : într-o luptă a *Atenienilor* cu vecinii la *Eleusis*, unde s-a bătut vitejește, silind pe vrăjmași să se plece, a găsit cea mai frumoasă moarte. Și *Atenienii* l-au îngropat acolo unde a căzut, cu cheltuială din averea publică, și l-au cinstit mult ».

Cressus mai întreabă pe *Solon* : dar al doilea cine e ? *Solon* nu-l indică nici atunci pe *Cressus*, ci pe alți doi tineri greci cari au murit făcînd un serviciu mamei lor.

Ceea ce constituia dar pentru grecul antic idealul vieții, nu era nici bogăția, după cum își închipuia *Cressus*, nu era nici viața lungă, nici puterea, ca atare ; era exercitarea vieții, îndeplinirea acelei misiuni indicate de natura și organizația individului : a lucra, a lupta, a trăi complet și a-și încheia viața printr-un act eroic, prin o moarte frumoasă ca ultim răsunet, ca acord final, cu care se sfîrșește simfonia existenței.

Concepția medievală despre viață. — Opusă cu această concepție e cea medievală, creștină ; dar așa de opusă, în cît

are foarte mare dreptate *Paulsen*, în sistemul său de *etică*. să susțină că trecerea dela lumea antică la creștinism e cea mai mare revoluție ce s-a văzut în istoria omenirii. Tot ce se credea bun la greci, a ajuns rău la creștini, în lumea medievală. Viața pămîntească nu e adevărata viață; ci e considerată numai ca un mijloc pentru a cîștiga o altă viață, după moarte, viața de veci. Toate instinctele, toate pornirile, toate puterile ființei omenești sînt rele. căci sînt temelii vieții aceștia; și toate trebuie stinse, omorîte, spre a realiza fericirea adevărată, viața viitoare.

Tot ce ne cere natura noastră individuală e o ispită, e un indemn al răului, care voește să ne facă să perdem paradisul. Prin urmare, lepădarea compectă de această viață și de tot ce inspiră ea, lepădarea de putere, glorie, dreptate, înțelepciune, știință, de tot, iată idealul. În locul științei, ce era funcțiunea inteligenței și rezultatul acelei virtuți antice, numite *înțelepciune*, intră *credința* și încă credința în absurd: «*credo quia absurdum*». În locul preceptului «*neminem laedi*», care însemna a nu permite nimăruî să-ți facă nici ție nici altuia rău — preceptul justiției — intră acum atitudinea de smerenie, de umilință, *renunțarea*, atitudine formulată: «dacă cineva îți dă o palmă, întoarce-î și celalt obraz». Nu e vorbă, în practică, lumea creștină nu prea s-a ținut de maxima aceasta, căci impulsunile naturii au fost totdeauna mai puternice de cît dogmele și preceptele. Legea firii se aplică mai riguros, de cît legile convenționale dictate de oameni.

In lumea modernă.— Aceste două concepții de viață diametral opuse, lumea modernă le a-primit ca moștenire istorică. Dela *renaștere* încoace s-a început o reacțiune în contra concepțiunei supranaturaliste a creștinizmului.

Naturalismul antic reînviază, precum și individualismul. Inșă, alături cu individualismul, grație influenței creștinizmului, s-a păstrat și spiritul de solidaritate frățească între oameni. Așa că ambele tendințe istorice se găsesc în funcțiune, și uneori se luptă în spiritul modern.

¶ Acest amestec de tendinți, care se resimte în întregul sistem de gîndiri și de porniri al lumii moderne. îl găsim și în idealul de educație. Dar toate aceste idealuri, antic, medieval sau modern sînt mai mult *inconșiente*.

Ele nu-s puse înainte ca un program, căci viața omenească nu se desfășoară după un program, nu se trăește după un plan croit dinainte. Viața se desfășură după împrejurări și după natura individuală. Nimeni nu-și scrie viața dinainte ca să o trăiască punctual în conformitate cu paragrafele codului său propriu, cum ar juca un actor un rol din o piesă. Tot așa și cu viața omenirii. Istoria este istoria idealurilor ce le urmărește omenirea în mod *inconștient*, neintenționat.

Acelaș fel de scopuri, *inconștiente*, îl găsim la diferitele *clase sociale*, scopuri neintenționate, dar urmărite uneori cu multă consecvență, deși ne formulate în mod dogmatic. Scopul educației la diferitele clase sociale, îl veți extrage nu din teorii, ci îl veți ghici din rezultatele practice la care se tinde în viață.

Aristocrația, bunioară, așa zisa clasă înaltă, care se distinge prin avere și prin naștere, cam ce urmărește ca ideal? Mai întâi de toate, bogăție, una sau două moșii; să trăiască din venitul lor fără muncă, și dacă se poate nu în țară, ci în străinătate; să-și petreacă viața, în sport, să fie bun călareț, duelist; să facă politică, să ia parte la jocuri de noroc, de cărți, de ruletă, etc., să ia parte la curse, ș. a. m. d.

În ce privește, în special, femeia, pregătirea ei, tot așa de consecvent urmată, e: de a trăi o viață de emoții estetice, de fantazie, a ceti romane, a se găti și a face vizite. Scopul nu e demonstrat teoretic și nici nu e nevoie de aceasta. Un ideal își îndeplinește misiunea numai cind transformă viața, nu cind e doar cunoscut clar de inteligență.

Care e idealul burgheziei? Un burghez, ce-și înțelege bine interesul, doarește copilului său s-ajungă, după o sumă oarecare de ani de studii, un funcționar cit de mic, măcar ministru. Și în ce privește instrucția femeii idealul, iar e tot așa de sumar și consequent: se cată a se învăța citeva limbi străine, în special limba franceză, piano, să cinte din gură, dacă se poate; și, în straturile mai culte, să-și aibă o carieră asigurată, de ordinar profesoratul.

Țăranul are și el idealul său de educație; dar la el viața e mai gravă, și, așa putea zice, mai „complectă“. Să fie bun gospodar, să aibă copilul lui un rost în sat, să fie bine căsătorit, și în gospodăria lui să fie în stare să-și îndeplinească, cu minile lui proprii, toate mijloacele necesare la satisfacerea trebuințelor: să știe să-și crească vitele de care are trebuință, să le îngrijască și să le utilizeze; să-și facă, dacă se poate, și încălțăminte, și îmbrăcăminte și casa; să fie și croitor și cizamar și arhitect — ceia ce și sint cei mai dibaci din ei; să se adapteze, cu un cuvint, la toate cerințele vieții, sprijinit pe propriile lui puteri — iată idealul către care tinde, în mod natural viața țărănească.

Să mai notăm încă o categorie de scopuri inconștiente dar și *inconsecuent* urmate; anume acelea ce se pun înainte, mai ales, în educația din familie. Universitatea Ovidius din Constanța

Nu arare-ori ni se prezintă aci spectacolul unei contradicții, dela o zi la alta, dela ceas la ceas, între ordinele, prescripțiile și tendințele educației.

Jean Faul Richter, un spiritual scriitor german, descrie, cu humorul lui obișnuit, această stare de lucruri, reproducă de *H. Spencer*, în scrierea sa asupra *Educației*.

«Dacă, zice el, variațiile ascunse ale unui mare număr de părinți aparținând mediei spiritelor, ar fi scoase la lumină, aranjate într-un plan de studii, catalogate pentru a servi educației morale a copiilor, ele ar compune un tot de genul acestuia: în prima oară «*morală curată trebuie expusă copilului, fie prin mine, fie prin aceia cari se însărcinează cu educația lui*»; în a doua oară: «*morală mixtă sau morală de utilitate pentru sine însuși*»; în a treia oară: «*nu vezi că tatăl tău face astfel?*»; în a patra oară: «*ești mic și aceasta nu convine decât oamenilor mari*»; în a cincea oară: «*lucru principal este să reușești în lume și să devii ceva în stat*»; în a șasa oară: «*sînt lucrurile eterne, nu temporare cari determină meritul omului*»; în a șaptea oară: «*decă răbdă nedreptatea și ai răbdare*»; în a opta oară: «*apără-te vitejește, cînd ești atacat*»; în a noua oară: «*iubite copile, să nu faci sgomot*»; în a zecea oară: «*un copil nu trebuie să stea așa nemișcat*»; în a unspre-zecea oară: «*trebuie să ascuți de părinții tăi*»; a două-spre-zecea oară: «*să-ți faci educația tu însu-ți*».

În sfîrșit s-ar putea urmări până la 24 de oare, ca să se vadă contradicțiile acestei educații fără sistem și fără scop.

SCOPURÎ CONȘTIENȚE

E nevoie de *un singur principiu*, din care să se deducă toate regulile practice de educație. Aceasta e necesar mai întîi pentru *arta* educației, ca să nu cădem în contradicții practice ca cele de mai sus.

Dar chiar, apoi, pentru știința educației; căci cum s-ar putea face o pedagogie științifică, fără a avea această piatră fundamentală, pe care trebuie să clădim mai departe, un centru în jurul căruia să se organizeze întreaga știință?

Cum vom găsi noi acest principiiu ideal? De unde să-l luăm?

Sînt două căi spre a ajunge la el: 1) *calea inductivă*: să observăm diferitele scopuri urmărite în educație, și din ele să extragem, prin abstracție, quintezența, ce rămîne comun în toate tendințele.

2) *Calea deductivă*: plecînd dela noțiunea educației, să tragem de aci idealul, ținta ei.

Să vedem ce putem aștepta dela fie-care din aceste două metode.

Să luăm din practica lucrurilor idealul, să extragem din funcționarea chiar a educației, ținta educației? *De unde? Din funcționarea căreia societăți și din care timp?*

Dacă ne vom uita la noi și am voi să inducem idealul, extrăgîndu-l din funcționarea instituțiilor de stat create pentru educație, *la ce rezultat am ajunge?* Să presupunem că vrem să facem aceasta, examinînd funcționarea școalelor secundare, rostul și rezultatul lor. Ar avea aproape aerul unei recenziї umoristice. S-ar părea, luînd rezultatul drept scop, că scopul școalei secundare ar fi să desguste, mai întăi de toate, pe elevi de clasicismul antic. Mai nu este absolvent din liceu (afară doar de *rarae, rarissimae aves*, ce nu pot fi date ca produs al școalei, ci al lor propriu), care să nu se gîndească cu aversiune la autorii greci, latini, ce l-au chinuit așa de mult în liceu. Demostene s. e., se zice, și trebuie să credem, că a fost un mare orator. Dar din frînturile de discursuri bucherește traduse și searbăd interpretate, nu prea se vede această calitate. Și tot așa cu poezia unui Orațiu, etc. Să fie oare unul din scopurile învățămîntului secundar a desgusta de clasicism? Dacă da, el e atins.

Alt scop, judecînd după rezultat, pare a fi, a *înstrăina pe cit se poate* de viața modernă și de spiritul social al țării. Cum? Se învață, ce e drept, destule limbi moderne; dar nici un absolvent de liceu nu e în stare să citească curent s. e. un autor german; și, dacă citește franțuzește, de ordinar nu i s-a deschis spiritul pentru înțelegerea marilor scriitori ai literaturii franceze, așa în cît să simtă pentru ei dorul de a-și ceti mai departe, după ce a eșit din școală. Piesele lui Racine, Corneille sînt cetite în clasă în așa fel, că-ți vine să plîngi la

comedie și să rîză la tragedie. În ce privește viața morală și socială a țării: istoria Romînilor, se predă superficial și sumar într-o singură clasă — clasa a patra. În tot cursul istoriei universale, din primele clase mai ales, nu se pomenește mai nimic de existența și soarta Romînilor. Orientarea, în ce privește drepturile și datoriile cetățeanului lipsește. Putem zice, din fericire, acum: «lipsia pînă mai deunăzi».

Deci absolventul din liceu, nepregătit pentru viața publică și politică a țării, în care are să trăiască, nepregătit spre a putea gusta și admira viața intelectuală, estetică, artistică a timpului modern, s-a ales din școală doar cu desgustul și disprețul culturii antice.

Nu mai merg mai departe. E destul să ne întrebăm: aceste rezultate pot fi considerate ca idealuri? De sigur nu. Ele au fost rezultate ne-intenționate ale unui învățămînt ce mergea întocmai ca un om, care neștiind unde se duce, o iea mereu înainte, și voind s-ajungă dela Iași la Focșani, apucă spre Dorohoiu, neavînd nici ținta călătoriei clară, nici drumul lămurit înainte.

În dibuirea, lipsită de orientare didactică și pedagogică, se realizează astfel de rezultate în mod fatal, dar neintenționat.

Scopuri eteronome și autonome. — *Între scopurile conștiente, clar urmărite*, putem distinge două categorii: scopuri puse afară din individualitatea omului, și scopuri care se caută în chiar această individualitate. Am putea numi pe cele dintîi *eteronome*, pe cele de al doilea *autonome*.

Toate școlile *speciale* propriu-zise, întru-cît își urmăresc numai scopul lor propriu, intră în categoria instituțiilor cu scopuri eteronome. Să luăm de ex. școlile de meserii, unde se prepară un om pentru meserie, pentru tâmplărie, ferărie, etc. Dacă se are în vedere *exclusiv* acest scop, și se formează omul ca instrument propriu numai pentru un scop determinat, ne îndoiim că s-ar putea susține cu temei că atunci s-a făcut adevărată educație. Aci avem altă noțiune și alt termen potrivit. anume *dresaj*. Omul, în dresaj, e considerat numai ca mijloc în vederea unui scop afară din el. Toate celelalte forțe, dispoziții, ce s-ar fi găsit în această persoană, sînt lăsate uitării. Omul se reduce la o singură funcțiune, și ia o formă unilaterală.

În anticitate găsim acest fel de educație la Spartanii, unde se formau din oameni numai luptători. Tot rostul educației era îndreptat spre acest scop și spre nimic mai mult.

În evul mediu găsim aceeași tendință, îndreptându-se însă în altă direcție, clericalismul, eclesiasticismul; se educau oamenii pentru *biserică*; mă feresc dinadins a zice: pentru *religie*. Nu e tot una educația religioasă cu educația clericală. Iesuiții s. e., nu căutați a forma, din membrii societății lor, oameni religioși, în senzul înalt și permanent al cuvântului, cu dispoziții idealiste, cu acel sentiment adânc de subordonare personală la ceva supra-uman și etern; nu căutați a desvolta în suflet conștiința acelor legături intime și tainice dintre omul infim și peritor și între ceva supra-omenesc, acel *tot* etern care-l cîrmuește și-l duce în mod fatal către un scop superior. În asta ar sta esența educației religioase, orî la ce s-ar gîndi cineva, cînd vorbește de acel *ceva* supra-omenesc, de acel *tot* permanent, de care atîrnă și în care-și trăește omul viața sufletească cea mai înaltă: fie că s-ar gîndi la univers orî la o ființă supranaturală, sau la o idee morală, la o tendință a civilizației. Scopul Iesuiților era de a forma membrii adaptați la niște reguli ale unui regim de societate eclesiastică, să organizeze o armată bisericească, disciplinată în vederea unui scop hotărît, în vederea înfrîngerii unui vrăjmaș anumit.

Același lucru am putea zice și despre biurocratism: prepararea pînă la automatism a unui om pentru o anumită funcțiune. Toate celelalte puteri omenești, aspirații, sentimente, forțe sufletești sînt neglijate, lăsate să se atrofieze, să piară, și numai în o parte se desvoltă sufletul, în mod anormal, am putea zice monstruos, din punct de vedere al formei psihice general omenești.

Căci pentru suflet, ca și pentru corp, putem admite o formă normală și armonică. Omul care ar avea un cap mare, disproportionat de mare, cît o baniță, am zice că e un monstru; cînd ar avea niște brațe scurte de-o șchioapă sau cît un stînjien de lungi, am zice de asemenea că e un monstru. Orî-ce parte a unui organism desvoltată sau micșorată peste măsură, ieșind din armonia și proporția tipică a părților, dă naștere la un monstru. Tot așa și cu sufletul; și el poate să ia o excres-

cență în o direcție, și să-î crească, în mod disproporționat, o forță singură.

În toate aceste feluri de educație, unde nu se caută a se desvolta decît un fel de aptitudinî, și unde omul e pregătit numai pentru un anumit exercițiu, omul e luat ca instrument, ca mijloc, pentru alte scopuri. *Kant* a spus un cuvînt mare, de care s-a influențat mult filozofia practică și în special pedagogia : nu trebuie considerat omul numai ca mijloc pentru alte scopuri, orî-carî ar fi acestea, ci trebuie considerat ca scop în sine.

În legătură cu această idee, avem a doua categorie de scopuri în educație :

SCOPURILE AUTONOME

Întoarcerea la natură. — Aci avem mai multe tendinți în pedagogie. Rousseau cerea să ne întoarcem la natură. Omul trebuie, după dînsul, să fie educat în conformitate cu natura. Avea dreptate Rousseau, mai ales pentru timpul lui, să strige: întoarcere la natură! Tendințele dresării, pregătirea pentru anumite scopuri convenționale și arbitrară, amețise însăși natura omenească. Conveniențele vechiului regim francez, așa de nenaturale și neraționale, zugrumău instinctul vieții sănătoase și normale. Și decî avea dreptate Rousseau să strige : în lăturî cu acest fel de dresare a omenirei, să ne întoarcem la natură !

S-a înțeles însă rău «întoarcerea la natură». Se știe cum o persifla Voltaire, care în un răspuns dat lui Rousseau, cu mult spirit dar superficial, ca geniul francez, îi zicea : «Cetindu-te, îmi vine pofta să umblu în patru labe». Ca și cum dorința lui Rousseau ar fi fost să devină omul sălbatic, să reia forma antropoidului, și să se întoarcă în pădure.

«Întoarcerea la natură» are ceva serios în ea. Dar e așa de vagă, în cît nu știm cum s-ar lua ca *ideal* în educație. Ce se poate spune mai precis este : să avem în vedere natura subiectivă, personală, a fie-cărui individ. pe deoparte ; și pe de altă parte, legile generale ale sufletului omenesc, instinctele, pornirile lui. Și, pe *această* temelie sigură, naturală, să clădim mai departe ; dela *ea* să pornim spre a educa. Să ascultăm

tăm glasul naturei, inspirațiile instinctelor naturale ca să le cunoaștem, spre a le disciplina ori desvolta.

Dar *în ce sens ?* Ce să facem din această natură primitivă, așa cum e din naștere ? Ce să facem cu aceste legi ale vieții sufletești ? În ce direcție și cum să ne folosim de ele ? Aceasta nu e indicat de Rousseau.

Desvoltarea armonică. — Tot așa de vag găsim și idealul ce-l pune în educație o categorie de pedagogi germani : *desvoltarea armonică a tuturor forțelor sufletești*. Scopul educației ar fi, ca tot ce se găsește în natura individului ca tendințe, porniri, forțe sufletești, să se respecte, să se desvolte; căci e sacru individul, omul e sfânt. Așa cum se prezintă un om cu individualitatea lui complicată, așa trebuie respectat, și desvoltat *armonic* în toate tendințele.

E clară în aparență ținta aceasta ; analizată, însă, se întuinecă. Cum, mai întâiu de toate : să fie adevărat că toate pornirile, tot ce se găsește în individul pe care ni-l dă natura spre a-l crește, e sfânt ? Ce sens mai are atunci cuvântul « a forma » și « educa ? » Acestea presupun o influență, o reducere în unele părți, o desvoltare în alte părți, o modelare. Dacă a modela este a « profana » individualitatea cuiva, atunci nu rămîne decît a lăsa în voia sa individualitatea.

Ce e drept, *Rousseau* spunea : « Tot ce ese din mîna creatorului e frumos, totul se denaturează în mîinile oamenilor » ; așa în cît educatorul ar *deforma*, nu ar forma. Dacă se primește această concepție, toată noțiunea educației trebuie înlăturată, e de prisos. Dar *Rousseau* însuși nu o respecta în practică. În destul de voluminoasa lui scriere *asupra educației* (*Emile*), — o carte ce a exercitat o influență colosală asupra gândirei pedagogilor de după el, mai ales în Germania, și care ar fi fost de prisos, dacă cel mai bun lucru în educație ar fi a lăsa pe individ în voia tendințelor naturale—*Rousseau* căută a da oare-cari reguli și sfaturi, cum trebuie să se procedă în educație ; decî nu crede tocmai așa de mult în inutilitatea educației.

Dacă dar se admite necesitatea educațiunii, rămîne întrebarea : după ce normă, după ce tip, ideal să cătăm noi să ne conducem în modelarea sufletului copiilor ?

Perfecțiunea. Unii au zis că trebuie să realizăm în om *perfecțiunea*. Dela Platon și pînă azi se aude această idee sub diferite forme. Se cere educatorului să ducă pe om la *perfectie*. Platon se exprima astfel : «Educația are de scop a da corpului și sufletului frumusețea și perfecțiunea de care sînt susceptibile».

Acest scop n-are decît un cîsur : e vag. Ce va să zică a fi perfect ? A îndeplini toate condițiile și calitățile necesare scopului pentru care ceva e făcut. Educatorul, căruia i se pune înaintea ca ideal să tindă a realiza în om perfecțiunea, are dreptul să întrebe : ce condiții și calități trebuie, anume, să îndeplinească omul ca să fie perfect ? Și ca să se răspundă hotărît la aceasta, e necesar să se lămurească altă întrebare : care e scopul pentru care e făcut omul ? Dacă se spune și se recunoaște scopul general al vieții omenenștii, impus de natură, atunci s-ar putea determina că perfecțiunea umană stă în îndeplinirea cutărilor calității și condițiilor, cari dau omului posibilitatea de a realiza acel scop.

Dar e greu să se arate ce scop ar fi avut natura în producerea omului, și aceasta pentru cuvîntul foarte simplu : că natura n-are scopuri, și n-are scopuri fiind-că nu este o ființă organizată, cu trebuințe și inteligență. Și, în sfîrșit, chiar de ar fi și ar avea scopuri, mintea noastră mărginită de efemeridă nu le poate pătrunde.

A face să atîrne activitatea practică a educației, de soluția acestei probleme, este a supune interesele urgente și reale ale societății la caprițiile fantaziei metafizice.

Amintesc, fără a insista, încă alte scopuri puse înaintea și cari sînt tot așa de vagi. După *Montaigne* idealul ar fi «virtutea și înțelepciunea»; după *Comenius* e «*cunoștința, virtutea și religiunea*». După *Locke* : virtutea, înțelepciunea și bunele maniere (1).

Reproducerea vie a unor modele concrete. — Nu găsim însă numai astfel de scopuri vagi în istoria educației, găsim și scopuri ce au un coprîns determinat, ce pun înaintea educatorului un model cunoscut și zic : după acest model să for-

(1) Să se vadă interpretarea și discuția acestui scop în studiul critic de sistematizare ce am publicat în monografia : *Ideile pedagogice lui John Locke*, partea I, § 7 și următorul.

mezi omul. Astfel a fost în evul mediu, și în toată pedagogia creștină, pus ca model *Christ*, și în mod practic și pe cale teoretică. Chiar în timpul modern, un distins pedagog, *Palmer*, pune ca ideal în educație chipul sufletesc, viața întreagă a Mîntuitorului.

Dela *Renăștere* înapoi idealul s-a schimbat ; și, odată cu admirația pentru viață și cultura antică, s-a născut un alt ideal de formație omenească, alt principiu, *principiul antici-tății*. Și atunci educatorul avea înaintea sa alt model ; nu a forma pe oameni după chipul lui *Christos*, ci după al antici-tății clasice.

În sfîrșit, în timpurile mai noi, în conformitate cu aspi-rațiile pozitivistice ale veacului, s-a ivit idealul pozitivist, care constă în stăpînirea naturii prin *cunoștință* : a da omului pu-terea de a stăpîni prin știință natura, în scopul satisfacerii tre-buințelor sale, în scopul fericirii sale pămîntești.

Toate aceste scopuri, din cari cele două de mai sus se ra-portează la modele concrete existente în istoria omenirii, — scopuri răsărite în diferite epoce istorice și din diferite sisteme filozofice, s-au păstrat și s-au cumulat în educație.

Ce fel de oameni pot să iasă din urmărirea atîtor modeluri în acelaș timp, se vede din rezultatele școlilor din Europa, în genere.

A forma pe oameni pentru timpul și societatea lor sau adaptarea la viață.— Scopurile arătate pînă aci, estrase fie din practica lucrului, fie din teoriile pedagogilor, erau de două feluri : scopuri *formale* și scopuri *concrete*. Acestea din urmă puneau un *model* hotărît înainte. Cele formale erau lipsite de coprinși. Cele concrete se pot considera ca niște scopuri potrivite pentru un timp și o societate anumită, iar nu ca sco-puri universale de admis, în principiu, pentru toate timpurile și locurile.

Fie-care timp și societate are dreptul de a-și croi un plan de viață. Acest drept derivă din dreptul ce are de a trăi, de a se forma după o concepție de viață priincioasă ei.

Atunci dar idealul educației trebuie căutat în tendința de a forma pe oameni *pentru timpul și societatea* în care se face educația :

Să nu să înțeleagă rău acest : « a forma oamenii pentru timp și societate ». În sensul larg asta însemnează, a-î « adapta la viață », și nu numai-de-cît la felul și forma actuală a vieții sociale. Înțelesul restrîns din urmă, ar fi admisibil atunci, cînd am avea o societate ideală ; însă, cum sîntem convinși că idealul nu e o realitate azi, nu putem admite că educația ar trebui să formeze pe oameni *numai pentru timpul lor*, în sensul de a-î identifica cu starea culturală a mediului în care trăesc.

O semnificație mai largă a aceleiași formule — « adaptarea la viață » — ar fi a-î adapta la *tendințele culturale* ale unei societăți, a-î îndrepta către direcția generală pe care cugetătorii, filozofii, istoricii, sociologii au constatat că ia societatea în desvoltarea ei.

Ar mai însemna : să se studieze mai întîiu societatea spre a se vedea lipsurile, nevoia, imperfecția ei într-un moment dat, și a se educa oamenii în vederea societății, astfel ca să devie îndreptătorii ai acestor defecte și lipsuri, să ridice situația societății în lupta pentru viață, s-o apropie de ideal.

Omiterea scopului. — Toată greutatea însă se ivește din nou. Care e norma, ce ne arată direcția în care evoluiază o societate ? Cum se cunoaște idealul după care trebuie să educăm ?

Unii au renunțat complet la a mai căuta acest ideal, pe considerația că eticienii nu se înțeleg între ei în ce privește idealul vieții. Din această neînțelegere s-a tras concluzia că nu se poate fixa un ideal, pentru-că înșiși specialiștii nu-l pot fixa. Astfel *Schleiermacher*, unul din pedagogii filosofi germani, tocmai pe această considerare renunță la punerea idealului în educație. *Bain*, de asemenea, crede că nu trebuie pedagogul să-și piarză vremea cu determinarea scopului, el are de căutat numai doar mijloacele educației.

În această renunțare la căutarea scopului se implică o contradicere evidentă. Nu putem alege mijloace pînă nu avem un scop.

Înțelesul ultim al diferitelor formulări date scopului educației. — Dar eu nu cred că există așa de mari deosebiri în fixarea mintală a idealului, pe cît există în formularea lui ver-

bală. Neînțelegerea e mai mult în termenii, decît în coprinsul adînc al ideilor. Dacă auziți pe unii spunînd că idealul e *perfectiunea*; și pe alții, că idealul e «*a trăi conform cu natura*», și decî scopul educației ar fi a pregăti pe om în vederea acestui scop; pe alții că e «*viața complectă*», și alte multe scopuri, să nu se creadă că aceste formule se deosebesc în fond așa de mult, pe cît se pare că se deosebesc în termenii. Analizîndu-se precis sensul cugetării lor, se vede că aproape acelaș lucru îl voesc toți pedagogii. E destul a se analiza sensul fiecăruia din acești termenii, »perfectiune«, »conformitatea cu natură«, »viața complectă«,—și se va vedea că, dacă aceste cuvinte aū în aparență înțelesuri deosebite, ele cad de acord asupra înțelesului ultim.

În fond, orî-ce societate, ca și orî-ce ființă viețuitoare, are un scop pe care-l urmărește, conștient orî înconștient: *conservarea* și *fericirea*. Și orî-ce sistem de etică formulează, în un limbaj saū altul, această tendință puternică, instinctivă a vieței. Cuvintele *perfect*, *perfectiune*, *perfectiunare* nu pot avea o semnificație acceptabilă decît în înțelesul posedării a cît se poate mai multe și mai proprii calități pentru viață și fericire.

Asemenea, nu poate avea semnificație acceptabilă cuvîntul pus de alții eticienii, că omul trebuie a trăi »conform cu natura« și să realizeze scopul creării sale, decît că: trebuie să i se perfecționeze *acele* forțe și calități, cu cari natura l-a înzestrat în selecția ei seculară pentru viață și pentru fericire. *Conservarea*, prin urmare, și *fericirea* se găsesc ca principii la baza fiecărui sistem filozofic de pedagogie. «Viața complectă» nu poate avea nici ea altă semnificare. Decî în realitate deosebirea e în formă și nu în fond.

Cum variază aplicațiile aceluiași principii general.— Însă dacă principiul e unul și acelaș, în general, aplicațiile lui variază. Aplicațiile le vedem mai întîi variînd, de-l considerăm în raport cu *totalitatea* ființilor omenestii. Omenirea, a căutat, negreșit, în toate timpurile să se conserve și să realizeze o fericire. Însă vedeți, în diferite epoci istorice, pe cîte căi deosebite s-a căutat acest ideal comun întregii dezvoltări omenestii. În fiecare epocă binele s-a considerat în alt ceva; omenirea și-a pus fericirea în altă activitate

Precum omenirea, ca tot, a variat în aplicarea principiului, tot astfel incontestabil și societățile parțiale, se vor găsi variind, în această privință, nu numai în decursul timpului, dar chiar și în același timp dela una la alta. Așa în cât scopul educației și idealul de viață într-o anumită epocă le vom găsi deosebite dela popor la popor, după cum deosebite sînt la același popor și la omenirea întreagă în diferite epoce.

In ce constă diferențele? — Naționalism și cosmopolitism.—Un popor își înțelege binele vieții sale în conformitate cu evoluția general omenească, orî în contradicție cu această direcție. Chiar în partea lui de ideal comună cu idealul general omenesc, un popor poate să difere de un altul, pentru cuvîntul că sînt mai multe moduri de a realiza idealul general omenesc.

Omenirea progresază în două direcții: prin unirea popoarelor, prin armonizarea lor, prin întinderea simpatiei și lărgirea înfrățirii universale. Aceasta e funcțiunea de integrare a vieții. Dar, deosebit de asta, mai este dezvoltarea particulară a fiecărui popor în ce are individual, specific lui. Aceasta nu e în contradicție cu tendințele progresului omenirii. Din contră, prin individualizare etnică se multiplică, se diversifică formele de viață. După cum un organism e cu atît mai perfect, cu cît e mai diferențiat, și cu cît aceste diferențe funcționale sînt mai armonice unificate între ele, tot așa și cu omenirea. Culmea progresului se va realiza atunci, cînd unitatea armonică de viață a omenirii se va manifesta într-o infinitate de forme vitale, după natura proprie fie-cărui popor, și cînd toate popoarele se vor simți înfrățite în colaborare pentru realizarea *aceluiaș scop* comun de propășire general omenească. Cultivarea unei naționalități, pornită din impulsul iubirii de patrie, stă în acord perfect cu iubirea generală de omenire. Numai de generarea sentimentului național în *șovinizm*—ce implică asupra altor forme de viață—stă în conflict cu iubirea generală de omenire.

Ceva mai mult: *patriotismul* e condițiunea și semnul iubirii de omenire. E utopic și absurd să negligezi aceia ce poți face pentru o țară, sub pretext că vrei să ridici întreaga omenire deodată la ideal. Aceasta e povestea neputinciosului său leneșului din basmele populare care, nevoind să se nească

în stare să aducă apa cu donița, zicea că scopul lui e să aducă puțul întreg, și în loc să care lemne cu căruța dela pădure, zicea că voește să aducă pădurea întreagă acasă.

Idealul actual al poporului român.—Pentru menținerea, afirmarea și propășirea sa, fie-care popor are de îndeplinit anumite condiții speciale de adaptare la viață, impuse de locul și rolul său istoric în omenire. Fiecare decî e ținut a-și determina singur idealul de viață și de educație. Dar la determinarea idealului, inteligența are puțin de lucru. Idealul se determină de *voință*. Voința e aceea ce pune scopul. Inteligența nu face decît să culeagă mijloacele ce pot realiza acest scop. Noi, în viața noastră națională de azi, avem un scop determinat, vom *ceva* anumit.

Dacă n-ar fi să amintim de cît doă direcții ale acestuî ideal: unirea tuturor romînilor și ridicarea, atît din punct de vedere economic cît și cultural, a stratului de jos—a țărănimei — ținte din ce în ce mai clare în conștiința publică,—tot am fi îndreptățiți să declarăm că avem un ideal determinat, precis, ideal deosebit în ceva specific de idealul altor națiuni și pentru realizarea căruia s-a lucrat și se va lucra continuu. Educatorul român nu poate să-l ignoreze. Ar însemna, altfel, că lucrează pentru oamenii din alte stele, din altă parte a universului, iar nu pentru anumiți oameni determinați în timp și spațiu.

Un exemplu practic de cum se determină idealul special al unui popor într-un moment dat.—După acelaș principiu proceda ministrul instrucțiunii publice din Germania cînd, vîind să clarifice idealul actual al națiunii sale și interpretînd o cugetare a împăratului Wilhelm II, se întreba: «dacă poporul german trebuia să rămînă, ca în trecut, un popor de cugetătorî, un popor cătînd satisfacția în el însuși», sau trebuie să-și schimbe direcția vieții prin educație publică în linia indicată de interesele vieții naționale și de aspirațiile ei. La ce aspiră națiunea germană *acum*? «Privirile națiunii germane sînt îndreptate *acum în afară și chiar spre colonizare*». D-aci un nou ideal și sistem în învățămînt.

Educația și dezvoltarea vieții.— Ziceam că mai toate formulările scopului, arătate mai sus, dacă se aprofundează, se gă-

seşte că sînt de acord cu altele şi că mai toate spun cam acelaşi lucru, însă unele mai precis, altele mai vag. În acelaş sens cu ele s-ar mai putea zice: *a educa este a desvolta în individ puterile vitale care stau în acord cu tendinţele evoluţiei sociale*. Sau: *a educa e a desvolta în om natura socială*, atrofînd pe cea primitiv egoistă şi sălbatică. Sau: *a realiza în individ intenţiile evoluţiei sociale*. Sau: *a adapta pe individ la condiţiile progresului în omenire*. Sau în fine: *a desvolta viaţa*.

«A desvolta viaţa» se pare vag, coprinzînd multe şi de toate, şi nimic determinat. Însă, cercetînd mai de aproape adevăratul şi întregul cuprins al acestui cuvînt, am putea vedea că formula scurtată, *a desvolta viaţa*, s-ar putea lua şi ea ca normă în educaţie, ca ideal. În adevăr, viaţa e un product al naturii, după o selecţie seculară. Toate proprietăţile şi forţele, ce alcătuesc viaţa, sînt necesare, toate îşi au rodul lor, toate sînt prin urmare bune, din punctul de vedere general biologic.

Acordul dintre viaţa individuală şi cea socială. — Viaţa însă e de două feluri: o viaţă individuală şi una socială.

A desvolta *viaţa în genere*, înseamnă prin urmare a le desvolta pe amîndoa, punîndu-le în acord; şi acest acord să fie în avantajul vieţii totului. Individul s-a născut şi a crescut nu ca o fiinţă izolată, fără legătură cu totul social, ci așa cum se naşte și crește o frunză din ramura unui copac. E o parte din un tot organic. Viaţa lui se determină și isvorăște din viața totului; viața lui influențează, la rîndul ei, viața totului. De aci urmează că, în majoritatea imensă a cazurilor normale, forţele vitale ale individului sînt, dela naștere, în acord cu condițiile vieții sociale.

Opera educatorului, atuncî cînd se vorbește de a *desvolta viața*, ar consta în a accentua raporturile armonice existente organicește între cele două vieți, a unifica viața individuală și socială. Din această unificare va progresa viața în genere; iar din exercitarea funcțiilor ei va ieși o sporire de fericire și pentru individ și pentru societate. Căci nu e forță care, exercitîndu-se, să nu producă plăcere. Dar aceste forțe ce se exercită în individ, procurîndu-î lui fericire, sînt în acelaş timp forțe isvorite și crescute din însăși constituția so-

cială. Ele vor funcționa deci și în interesul vieții sociale. Astfel dar, viața individuală dezvoltându-se prin exercitarea forțelor ei, prin aceasta chiar se va dezvolta și viața socială, producând plăcere, fericire totală. Pentru exemplificarea acestui acord *teleologic*, gândiți-vă la un organism individual, și anume la funcțiunea unui organ în legătura lui cu totul, cu viața organismului întreg. Un plămîn perfect, o inimă ce funcționează bine, funcționează bine nu numai în sensul că-și îndeplinește sarcina sa specială, rolul său determinat, dar și în sensul că din această funcțiune normală rezultă un bine pentru întregul organism din care face parte acel organ. E o concordanță de scopuri, o armonie teleologică între funcțiunea normală a unei părți și buna ei stare și între viața normală și buna stare a totului.

Aproape tot în acest raport găsim pe om, ca individ, față cu societatea. Funcțiunea normală a forțelor lui întregi, care îl face pe el fericit, cade *de regulă*, în acord cu buna stare generală a societății. Am zis *de regulă*; raportul nu e fără excepții și nu e absolut, pentru-că organismul social, în starea de evoluție în care se găsește azi n-a ajuns să se armonizeze în toate părțile lui așa cum sînt armonizate părțile unui organism individual, evoluția lui n-a ajuns așa de departe. Această evoluție iperorganică e încă pe cale de realizare și toate idealurile de propășire culturală, ce se pun clar-conștiente ori vag-instinctive, tind către acest scop: de a face un pas mai departe către armonizarea părților constitutive ale *societății*, de a stabili legături mai intime între viața individului și viața totului, a face ca din funcțiunile normale ale fie-cărui individ și din fericirea lui câștigată astfel să rezulte fericirea totului social.

Iată, prin urmare, direcția în care trebuie căutat scopul educației. Nu putem să ne depărtăm de ea; și formula scopului educației trebuie să cuprindă cerința de a pune viața indivizilor, acestor celule ale organismului social, în acord cu tendința mare a evoluției universale. Deci *va trebui să se formeze oamenii astfel ca să se armonizeze viața lor individuală cu viața generală a sistemului social, din care fac parte.*

Viața socială însă e de *doă feluri* : *spirituală* și *materială*. Viața spirituală a unei societăți se manifestă prin credințele ei religioase, prin știință, artă, poezie, filozofie. Viața materială constă în buna stare fizică, în bogăție, care se realizează prin industrie, comerț, agricultură.

A desvolta natura unui om în armonie cu viața socială, ar însemna, prin urmare, a-î pregăti funcțiunile vieții lui pentru aceste categorii de scopuri și forme ale vieții sociale, pentru viața spirituală și cea materială.

A pregăti armonizarea vieții individuale cu viața societății, însemnă a desvolta în om 1) acele facultăți sufletești care au ca funcțiune participarea la viața spirituală a societății; și mai însemnează 2) a-î da un rost activ determinat în organismul social, o carieră. Nu trebuie să lipsească nici una din aste două părți ale vieții complete în societate.

Specialistul, orî din ce categorie și orî cît de perfect ar fi, care e lipsit însă de legătura cu viața culturală generală a societății, străin de creațiile frumosului, de cuceririle adevărului, de viața credințelor înalte, religioase, filozofice, e un om incomplet, rămas afară din raza culturală a timpului și fără a bănuși măcar adîncimele de viață ale totului în care și din care trăește.

Pe de altă parte, un om ce ar avea dezvoltate facultățile orî cît de armonice, ar înțelege adevărurile înalte, științifice, filozofice, s-ar delecta de frumusețile artei, etc., dar în nici o ramură a vieții publice sociale nu s-ar găsi la locul lui și n-ar avea un rost activ propriu în diferențierea multiplă a funcțiunilor sociale, acela ar eși asemenea din ordinea normală a elementelor ce compun organismul social.

Oamenii ce trăiesc orî cît de intelectual și emoțional, fără a face nimic, fără a produce nimic; și oamenii ce produc, fără a ști pentru ce, în ce rost, spre ce scop general omenesc, sînt deopotrivă incomplecți.

Educația va trebui să dea oamenii complecți.

Caracterizarea educației prin determinarea scopului și mijloacelor ei. — Rezumînd considerațiile de pînă aci, s-ar putea defini educația cu următorii termeni, fie-care indispensabil pentru complectarea înțelesului.

Educațiunea e influentarea conștiință și intenționată, făcută

cu plan și cu metod asupra individului uman, în scop, de a forma din el un izvor permanent de fericire pentru societate și pentru el însuși : a) dezvoltând și disciplinându-și inteligența, afectivitatea și voința, prin conformarea lor la legile logice, morale și estetice ; b) dându-i-se, odată cu aceste deprinderi normale de funcțiunii psihologice generale, o anumită *specializare* de activitate, în urma căreia individul să devină în organismul social un membru util și necesar, conștient de rolul său în mecanismul vieții sociale.

Nici un termen din această caracterizare nu poate lipsi. Dacă influențarea s-ar face asupra individului uman în mod *inconștient și neintenționat*, acest gen de influențare ar eși din cadrul educațiunii. Mediul cosmic influențează sistemul nervos, psihofizic, în mod inconștient; dar această influențare nu este educație. Influența conștientă dar neintenționat încă nu poate fi taxată de propriu zis educativă, s. e. înrîurirea ce poate avea asupra noastră o convorbire. Educatorul trebuie să aibă un *plan* mai dinainte determinat, și un *metod* hotărît în educație; trebuie să știe efectul firesc al fiecărui mijloc educativ întrebuintat de el, și dacă duce la scopul final său abate dela el. Această influență conștientă, intenționată, făcută cu plan și cu metod, trebuie să se facă apoi asupra *omului* nu asupra animalelor, pentru că altfel educația se numește *dresare*.

Educația trebuie să aibă scopul de a forma din individ un izvor de fericire. Alt scop mai clar și mai înalt decât acesta nu se poate concepe. Ceea ce cunoaștem mai adecuat din tot universul sînt datele privitoare la stările noastre sufletești ; și din aceste stări psihice, *acele ce ne interesează mai mult sînt durerile, ca negare a vieții, și plăcerea ca afirmare a ei.* Dacă durerea ar prevala în univers, lumea ar merge spre neant. s-ar anihila. Plăcerea e semnul adaptării mai perfecte la condițiile de existență, e semnul unei evoluțiuni progresive. Și dacă fericirea este realizarea unui excedent de plăcere asupra durerii, scopul educațiunii, care își propune îndeplinirea acelei fericiri, este ținta cea mai superioară din cîte se poate concepe pentru activitatea omenească.

Realizînd astfel fericirea individuală în acord cu cea socială, facem din individ un factor activ al evoluției progresive, tîndem a stabili acordul perfect dintre fericirea individuală și cea generală—ceea ce este idealul progresului. Acest acord, azi

departe de a fi perfect, cu timpul se va îndeplini. Tendințele altruiste ale omului, tot atât de înăscute și de primordiale ca și cele egoiste, se dezvoltă mereu și vor ajunge a predomina în natura umană. Semne de această armonizare și chiar de prevalarea intereselor altruiste asupra instinctului conservării individului se văd în societate, se întîlnesc în istorie. Ce sînt eroii, cari s-au jertfit pentru o idee, o credință, pentru patrie sau știință : Socrate, Christ, Regulus, Giordano Brunno, etc.

Cum se poate realiza acest scop?

Prin două mijloace : 1) generale; 2) particulare.

1) Dezvoltarea și disciplinarea facultăților individului după legile logice, etice și estetice. Numai cînd aceste facultăți ar funcționa normal, după legile dreptei gîndiri, cumpănitei emoționabilități, justei hotărîri și voințe, atunci individul va fi adaptat la condițiile generale normale de existență.

2) Individul în societate, pentru a realiza complet scopul vieții, nu trebuie să servească numai ca mijloc de integrare socială, ci și ca mijloc de diferențiere. Fiecare membru al societății trebuie să caute să se specializeze în o ramură de activitate utilă societății. Dacă azi unele profesii sînt privite cu dispreț pseudo-aristocratic, aceasta vine de acolo că n-are toată lumea, grație unei educații neștiințifice, conștiința importanței fiecărei profesii pentru societate. Atît lucrările mecanice cît și cele intelectuale au valoare și sînt indispensabile vieții normale, complete a societății. Cînd se acordă respectul cuvenit omului și se pricep și legile sociale, nici o profesie utilă nu poate fi considerată ca nedemnă. Principalul e ca omul să-și aleagă o profesie potrivită cu aptitudinile sale folositoare societății. Și idealul ar fi să nu mai existe om care să nu îndeplinească o activitate specială utilă societății.

Mijloacele generale de educație duc la un scop ce s-ar putea numi, cu termenul lui John Locke, *libertatea omului*, specificată în *libertatea inteligenței*, *libertatea voinții* și *sensibilității*.

Ce înseamnă libertatea inteligenței? Inteligența e liberă atunci cînd este în stare a-și atinge scopul funcțiunii sale, *adevărul*. Cînd ignoranța, prejudițiul sau lipsa de exercițiu împiedică pe individ de a afla adevărul, inteligența sa nu e liberă. A elibera inteligența nu înseamnă numai a-î da cuno-

știință despre lume, ci a o face să funcționeze după legile logice. Când este lăsată în voie să tragă concluzii repezi din date puține, inteligența nu află adevărul, nu funcționează normal. Libertatea ei se mai obține și prin înlăturarea prejudecătului, când se pun înaintea criteriilor adevărate, nu criteriile bazate pe credință și sentiment sau tradiții. Căci o inteligență emancipată, nu admite ca adevărat decât ceea ce rațiunea conchide ca just din observarea realității obiective.

Libertatea afectivității constă în echilibrarea sentimentelor noastre, în supunerea lor unei norme ce convine demnității individului și binelui general. Toate sentimentele trebuie nutrite de un obiect determinat. Trebuie să se împlinte în inima individului uman religiozitatea, dându-se un obiect afectivității, fie o ființă, fie un principiu, un ideal etic, avînd toate de țintă *fericirea generală*.

Libertatea voinței constă în libertatea psihologică și etică. Libertatea psihologică stă în putința de a ne determina nu de senzația prezentă ci de planuri mai departe în viitor, de rațiune. Libertatea etică e întărirea voinței astfel în cît să funcționeze după legile morale.

A educa, prin urmare,—și rezumînd considerațiile noastre— e a influența omul intenționat, cu plan și metodă, în scopul de a crește în el puterile vitale, fizice și psihice, exercitîndu-le după normele teleologice ale genezei lor firești, dezvoltînd astfel viața în genere și făcînd în definitiv din individ un izvor de fericire și pentru el și pentru societate.

Acum se înțelege ușor cum se poate face din considerația: 1) că funcțiunile vieții normale ale unui om îi produc lui întîi fericire, ca orî-ce exercitare de forțe; și 2) pentru-că acele facultăți, fiind născute din evoluția omului în *societate*, sînt în același timp condiționate de viața societății.

PARTEA A DOUA

METODOLOGIA

Înțelegem prin metodologie nu numai știința metodelor de învățămînt, ci suma tuturor mijloacelor prin care se formează omul întreg, după idealul educațiunii, deci toate mijloacele de a forma atît intelectul cît și afectivitatea și voința.

Vom avea deci două părți principale în metodologie :

A) Metodologia ce se ocupă cu mijloacele culturale ale sentimentului și voinței ;

B) Metodologia ce se ocupă cu mijloacele de cultură a intelectului.

Între aceste două părți vom intercala *cultura fizică*, care, prin natura ei, se alătură de cea morală.

Maî întîiu vom vorbi despre metologia morală, în sens larg, care cuprinde cultura voinței și a sentimentelor.

A

EDUCAȚIA VONȚEI ȘI A SENTIMENTELOR

Care va fi *scoful* maî special al culturii *voinței* ? Va fi, cum s-a răsșuns maî înaite, *libertatea voinței*, în cele două accepțiuni : libertatea psihologică și libertatea morală.

Libertatea psihologică este, după cum se știe, puterea ce se dă individului de a rezista la excitațiile actuale, momentane, și a se putea hotări, conduce și lucra conform unor idei sau reprezentări și unor planuri ce și le formează prin reflexiune.

Iar libertatea morală a voinții este puțința omului de a se determina în conformitate cu idealul moral, cu legea morală, cu aceea ce criteriul moral îi dictează că este just.

Vom realiza mai întâiu *libertatea voinții* prin mijloacele de dezvoltare a libertății psihologice. Exprimându-ne în termeni mai obișnuiți și cunoscuți — vom zice că în această libertate a voinții se cuprinde dezvoltarea virtuților personale.

Totalitatea virtuților se poate divide în două categorii: 1) Virtuți sau deprinderi de acțiune, ce au de scop în prima linie binele individual și 2) Virtuți sau deprinderi de acțiune ce au de scop în prima linie binele general, social. Cele dintâii virtuți sînt *personale* și pe cele de al doilea le numim *sociale*.

Ne ferim de a numi pe cele dintâii *egoistice* — după cum ar trebui, spre a le opune celor de al doilea, pe care le numim *altruiste*; aceasta din cauză că cuvîntul egoist implică în sine o accepțiune de blam, de reprobare morală. Și virtuților personale avem dreptul să le dăm epitetul de *morale*. Tot ce face individul pentru persoana sa, se răsfrînge și asupra mediului social în două chipuri:

a) direct asupra mediului în care trăește: viciile sau virtuțile nu sînt rele ori bune numai pentru individul ce le practică, ci se răsfrîng asupra societății întregi contemporane;

b) indirect: defectele contractate prin deprinderi rele se transmit, ca predispoziții, asupra urmașilor. Degenerările fizice, de ori-ce natură, transmise generațiilor următoare, sînt faptul pe care se bazează responsabilitatea omului pentru tot ce atinge schimbarea naturii lui fiziologice ori morale.

Care sînt virtuțile *personale*? Un răspuns detaliat și precis la această întrebare ni-l dau filozofii antici. Grecii nu cunoșteau, în etica lor, aproape nici un altfel de virtuți și datorii decît cele personale. Cum a stabilit în *Istoria Eticeii*, englezul *Sidgwick*: grecii nu cunoșteau virtuțile sociale. Cînd vorbeau de *dreptate*, nu înțelegeau ceia ce se înțelege azi, ci numai însumarea și armonizarea celorlalte virtuți personale: *prudența*,

curajul și *temperanța*. Dreptatea era echilibrul stabil al unei fericite constituții individuale, rezultând din prezența și armonia celor trei virtuți personale.

Fiecare din aceste trei virtuți — prudența, curajul, temperanța — se considera, la rîndul său, ca rezultatul funcțiunii normale a uneia din cele trei facultăți.

Funcțiunea normală și rațională a inteligenței da naștere prudenței, prevederii, înțelepciunii; prudența e deci virtutea inteligenței.

Cînd voința funcționează în mod rațional, cînd face reacțiuni potrivite cu natura lucrurilor, cînd omul caută să evite ceea ce e în mod natural ne-învincibil, și cînd înfruntă ceea ce se poate înfrînge, atunci voința exercită virtutea numită *curaj*. Curajul e deci considerat ca mijlocia dintre două atitudini neraționale față cu pericolul, față cu durerea. Dacă omul fuge de durere nemotivat, fără a cîntări importanța și mărimea pericolului, are o atitudine nerațională, numită lașitate, poltronerie. Dacă înfruntă orî-ce durere, fără a cumpăni efectele ce rezultă din ea, purtarea lui e asemenea defectuoasă și se numește *temeritate*. A fi *temerar* orî *poltron* este, prin urmare, deopotrivă nerațional și defectuos.

La mijloc stă curajul, reacțiunea inteligentă față cu natura lucrurilor, raportul proporțional dintre forțele individuale și forța împrejurărilor.

Cealaltă virtute — *temperanța* — era considerată ca rezultatul funcțiunii normale și raționale a *sensibilității*, sau ca atitudinea cea mai rațională ce poate avea omul față cu *plăcerile*. A căuta numai plăcerile în adevăr binefacătoare și a evita pe cele amăgitoare, este a avea atitudinea cumpătată față cu ele. Aci morala greacă găsea o mijlocie între alte două extremități defectuoase: *excesul* sau abuzul și *ascetismul*. Abuzul e căutarea fără alegere a plăcerilor, fără distingere. A fugi, a evita plăcerea, numai pentru că e plăcere, este atitudinea ascetică, pe care o găsim și în spiritul și tendința ideală a vieții monacale, dacă nu în însăși acea viață reală.

Ca o condiție preliminară a dezvoltării morale, ni se înfațesează *educația corpului*.

EDUCAȚIA FIZICA

Vom începe educația morală ocupându-ne mai întâi cu educația fizică, pentru-că baza vieții întregi sufletești — a vieții intelectuale, sentimentale, voliționale — e corpul.

Rousseau exprima în chipul lui paradoxal acest adevăr, azi încontestabil : «cu cât trupul e mai slab, cu atât stăpînește mai mult, cu cât e mai tare, se supune mai mult». Corpul slab e susceptibil și face ca și sufletul să fie susceptibil la dureri, suferinșii impresiilor momentane și trecătoare.

Educația fizică o parte din educația morală.—Ca să fortifici sufletul e necesar să întărești mușchii, cum zice *Montaigne*. S-ar putea trata despre educațiunea fizică chiar în capitolul relativ la educația morală, considerîndu-se o parte din educația voinții și activității omenești. Și aceasta din două considerațiuni.

1) Mai întiiu, pentru că, din punct de vedere general social, e o obligațiune pentru orî-ce om să-și întărească corpul, să și-l perfecționeze : așa cum va fi corpul lui, așa—după legea eredității — se va transmite la urmași, cu slăbiciunile, bolile, calitățile lui.

2) Din punctul de vedere al moralei *personale* : nu se pot însuși cele două mari virtuți personale : *curajul* și *cumpătarea*, amîndouă deduse din virtutea numită la greci *prudență*, dacă nu se întărește corpul, spre a-l face capabil să suporte durerea și să renunțe la plăcere, cînd trebuie.

Așa în cît atingem de aproape un capitol ce s-ar putea intitula «moralitatea fizică», vorbind de educația fizică. Se cunoaște cuvîntul foarte nimerit, «păcat fizic», întrebuițat de *Herbert Spencer* în contra greșelilor de igienă. Termenul luat din limbajul religiei, înșamnă cît de înaltă considerație dă filozofia modernă, educațiunei fizice.

Educația fizică la noi.—Cum stă chestia, mai întiiu de toate, la noi ? Fie-care își amintește tot ce a putut obține ca educație fizică dela instituțiile culturale prin care a trecut. Mă întemeiez pe memoria fiecăruia ca să tratez chestiunea

din acest punct de vedere. La noi, în școli publice, găsim în medie, cinci oare de ocupație sedentară în clasă. La aceste cinci ore, adăogați orele de preparare acasă. Sînt cazuri, des-
tul de multe, în cari, ca să-și poată prepara lecțiile, copii cei sili-
torii—dar negreșit și cei mai nenorociți, tocmai din cauza asta,—
sînt nevoiți să muncească pînă la 12 noaptea și să se scoale
foarte de dimineată.

În schimbul acestei ocupații intelectuale încordate, ce se
face pentru corp? Se știe cît de puține ore de exercițiu fizic se
dă în școlile de băieți și de fete.

Cite o dată și acelea se transformă în curate lecții teoretice. Am văzut
aceasta la una din școlile secundare. Elevii erau scoși la tablă, ca să spună
cum se face cutare figură gimnastică la aparate. Figura se schița de elev în
aer, cu timiditate, ca să vadă magistrul că s-au înțeles cele spuse.

Aceasta era educație fizică.

Unde și cînd se fac în adevăr exerciții, nu rar se întîmplă că
maiștrii de gimnastică au în vedere un ideal alături de cel
urmărit de o școală de cultură generală. Se tinde a se crea acro-
bații, cari fac pe «omul sburător» și volte fantastice în aer. Nu
e aceasta de sigur menirea specială a unui *educator* fizic.

De altmintrelea, vina cea mare a unei educații fizice insu-
ficiențe nu o punem numai pe incapacitatea maiștrilor, ci mai
ales pe întregul sistem de cultură modernă.

Cauza generală a surmenajului.—Pentru ce se acordă așa
de puține oare de exerciții fizice și se impun așa de multe ore
de ocupație intelectuală în programa învățămîntului în general?
Timpul modern are mai multe de învățat decît veacurile an-
terioare; are în acelaș timp desavantajul că, pe lîngă cunoș-
tințele sale proprii și concepțiile sale despre viață, a păstrat
ca o moștenire, de care nu se poate scăpa, multe din ticurile
omenirii din veacurile trecute, multe din apucăturile ce au ajuns
aproape reflexe inutile. Anticitatea greacă își vorbea limba
ei, anticitatea romană își vorbea limba ei. Evul modern, cînd
s-au încheiat naționalitățile noi, nu s-a mulțumit cu limbajul
lui propriu, ci a voit, pe lîngă limba națională vie, să vor-
bească și în limbile vechi; și, afară de aceasta, chiar numai
limbile moderne sînt atît de multe.

La cunoștințele antice s-au adăugat apoi atîtea științe nouă,
științele despre natură, geografie, istorie, științele de stat, și

sporul crește neconținut. Cum să facem ca mulțimea aceasta mereu crescândă de cunoștinți să nu omoare inteligențele vârstei fragede? Aceasta e una din problemele capitale ale didacticei moderne.

Salvarea s-a căutat în două direcții: selecțiunea cunoștințelor de predat și perfecționarea metoadelor. Se impune alegerea esențialului și eliminarea secundarului din cunoștințe demne de a fi transmise ca nutriment intelectual tinerimei școlare. E condamnat de aci în colo, pentru totdeauna, buni oară, sistemul de a învăța în geografie înălțimile și piscurile atitor munți, populațiunile orașelor, lărgimea și lungimea fluviilor și atite și atitea lucruri mărunte; condamnat asemenea sistemul care pretinde copilului să învețe, în studiul limbilor, pe derost regule peste regule abstracte; la științe atitea legi și proprietăți ale unor lucruri cari, deși concrete, totuși nu se văd nicădată; la literatură, chiar la literatura română, atitea nume proprii și titluri de cărți pe cari elevul nu le cunoaște și despre care i se vorbește, ca despre constelațiile invizibile de pe bolta cerească, fără a i se prezenta sub intuițiunea directă. De sigur nu numai încărcarea programului, dar și felul lui de predare e cauza care doboară spiritele.

Dacă se mai adaugă la cele de mai sus, că se perpetuiază slăbiciunea fizică prin ereditate, și că e greu de prevăzut, când va înceta cu desăvârșire această stare de lucruri, tabloul nu e de fel înbucurător.

Urmările fiziologice ale Surmenajului.—E o lege cunoscută, a lui *Isidor de Saint-Hilaire*, care spune că *între dezvoltare și creștere e un raport de opoziție*. Prin dezvoltare înțelegem organizarea în structură a unui corp, orî organ; prin creștere, mărirea în suprafață, volum. Creerul, care, la copil, e relativ voluminos față cu vârsta și cu celelalte organe, dacă e supus la o activitate forțată și îndelungată, se dezvoltă în structură, dar nu crește; și aceasta împiedică mai târziu să se atingă dimensiunile și gradul de energie total, la care ar fi ajuns. Dacă ar fi fost lăsat să se desvolte treptat și în voe. S-a dezvoltat repede, dar a încetat de a crește. De aci urmează o degenerare a sistemului nervos, tocmai în partea lui cea mai principală.

Pe lângă acestea trebuie să se considere influența pe care

creerul o are, prin legăturile cu celelalte părți ale sistemului nervos, asupra corpului întreg, asupra tuturor organelor vieții vegetative. Inima, stomachul sînt vătămate prin slăbirea creerului. Se cunoaște, din *psichologie*, ce influență au emoțiile asupra întregului organism. La acelaș principiu se reduce influența creerului asupra celorlalte organe. Oamenii surmenați suferă în general de inimă; palpitățile sînt neregulate; numărul bătăilor e mai mic, de abia 50 din 73; pulsul este slab. Acești oameni mai suferă și de stomach, ceea ce face ca viața lor afectivă să fie întunecată, să arunce norul posomorit al morozității asupra existenței lor; căci deranjarea stomachului influențează întregul colorit prin care se vede și se simte lumea și viața. Frumoasă existență mai are și omul al cărui cap, încărcat de cunoștințe, s-a detractat, și, prin detractarea lui, a făcut să se sdruncine întregul sistem biologic! Impresiile vibrează în el dureros, gustul vieții e amar. Surmenajul e aproape o omucidere.

Surmenajul și în alte țări (precum Franța și Germania).—Nu e numai la noi acest pericol. Il găsim s. e. mai ales în țara dela care luăm exemple, în *Franța*. Pedagogii franceji sînt speriați de situația Franței din acest punct de vedere, și se uită cu durere la poziția inferioară a țării lor față cu Anglia, față cu popoarele Anglo-Saxone, în general. În liceele franceze, orele de clasă și de meditație se urcă, în total la nu mai puțin de 10—11 oare!

În *Germania* îngrijirea de educația fizică e deja mai mare. Totuși sînt 28 oare de clasă pe săptămîna, la cari se adaugă, negreșit, alte oare de lucru acasă pentru teme, ore de învățat lecțiile explicate, de aplicații practice, de scriere și prescriere, etc. Copilul silitor, victima aplicației lui, se resimte în cele din urmă de efectele fizice expuse.

Anglia ca model.—Țara cea mai fericită în această privință e *Anglia*. Aci se împarte de ordinar săptămîna în două categorii de zile: zile întregi de ocupație și jumătăți de zile. Sînt pe săptămîna trei zile întregi de studiu și restul jumătăți de zi. Durata zilelor întregi de studiu nu e în total mai lungă de 4 $\frac{1}{2}$ oare; și dacă se adaugă la acestea toate ocupațiile de după clasă, se ridică la maximum de șase oare. Comparați ace-

ste șase oare cu cele un-spre-zece dela Francezī și cu aproape tot atâtea la noi, și veți vedea cumiștenia practică a poporului englez, care nu voește să-șiucidă copiii, sub pretextul de a-ī instrui. Poate că, însă, în modul acesta s-o fi învățind mai puțin; și avem atâtea de învățat și viața e așa de scurtă!

Experiența lui Chadwick. — Voiū comunica, în astă privință, o experiență a unui pedagog englez. În țara unde deja se dă puțin timp pentru studiū, s-a gândit un inspector școlar (de-l Chadwick) să cerce dacă nu se poate ajunge la rezultat, tot așa de bine, într-un timp și mai scurt. A ales două serii de copii de frunte: o serie compusă din 1-lea, 3-lea, 5-lea, al 7-lea. etc. la clasificăție, și o altă serie din al 2-lea, 4-lea, 6-lea. O grupă a fost ocupată toate oarele prevăzute de program, cealaltă numai jumătate din acel timp. Urmarea a fost că cei ce au fost ocupați $\frac{1}{2}$ din timp, când au fost puși la un fel de concurs asupra aptitudinilor lor, la o compoziție unde se vedeau forțele intelectuale și înlesnirea de a mînuī cunoștințele au învins cei ce au fost ocupați timpul jumătate. Aceiaș superioritate o aveaū și la jocuri. Iată o experiență ce dovedește că în mai puțin timp nu se învață mai puțin. Rezultatul atîrnă, neapărat, și de metodă. Dar simplul fapt al prelungirei ocupației sedentare deja slăbește funcțiunile spiritului. Minteā își perde elasticitatea și plasticitatea care prinde și păstrează impresiile și ideile.

Educația fizică.—*In anticitate.* N-a fost totdeauna neglijată educația fizică în omenire. Timpul nostru, afară de excepția Angliei, e un timp nenorocit în această privință. Ca să găsim idealul nostru aproape realizat, trebuie să ne întoarcem privirea către Grecia antică, patria educației fizice, și în special către *Dorienī*. Dorienī, odată stabiliți în Lacedemona, în un număr mic de familii (9.000), înconjurați de dușmanii numeroși, au trebuit, din interes de conservare națională, să se organizeze în luptători, și să dea atenție exclusivă educației fizice. În adevăr, întreaga *Spartă* era ca o cazarmă; toți Spartanii erau considerați și trăiau ca soldați: masa lor un fel de «popotă», la care veneau toți să mănince, aducîndu-și fie-care ce avea. Se știți că Spartanii alegeau pe copii demni de viață în urma unui riguros examen; expuneau pe cei slabi pe Taiget. Cei rezistenți erau lăsați să tră-

iască, impunându-le regulele educației fizice. Dela vârsta de cinci ani, copiii se depindeau cu jocurile *pirice*, îndemnați la aceasta de exemplul oamenilor mari. Jocul lor era o pantomimă a vieții de soldat; imita apărarea, atacul. Mai târziu, când ajungea copilul *tinăr*, începea alt exercițiu mai complex. Tot cetățeanul, în fine, trebuia să fie demn fizicește de a lua parte la *gimnopediă*, acele defilări colective, pe care le făcea orașul întreg. Cine nu era fizicește bine dezvoltat, și prezentabil, ori cât de sus ar fi fost sub alte raporturi, era înlăturat dela onoarea de a servi ca decor în acele reviste pompoase.

Aceeaș preocupare se dedea educației fizice la femei. Așa că rasa se perfecționa prin ereditate și dela bărbat și dela femei. Spartani, în astă privință, erau cei mai înaintați, și se găseau printre ei cei mai frumoși oameni și cele mai frumoase femei din Grecia.

Exemplul Spartei a fost imitat. Exercițiul fizic a ajuns a fi o instituție de stat. Statul nu se îngrija, la Greci, atât de instrucția intelectuală; aceasta era o afacere particulară, lăsată pe seama familiei; lucru de care se interesa statul, ca stat, era dezvoltarea *omului fizic*. Exercițiul fizic devine astfel o instituție de stat, pentru întâia oară, *la Greci*, și s-a organizat mai sistematic în jocurile olimpice, nemeice, istmice.

Pregătirea se făcea în *Gimnaziu*. E în adevăr o parodie și o ironie istorică deosebirea de semnificație în care se întrebunțează cuvântul *gimnaziu* la Greci și la moderni. Se deosebește semnificația cum se deosebește întreaga concepție de viață a anticului de a modernului. Azi înțelegem prin gimnaziu o instituție cu un număr de ani de învățământ teoretic, cu atâtea oare pe zi, cu grija atîtor examene și mai fără nici o distracție fizică sau estetică; o viață sedentară, funcționînd în un aer confinat, sub paza unor profesori ce se schimbă la fiecare oră, unul după altul, și cari vin să spună: unul, vîrfurile munților; altul, suma unghiurilor din un triunghi; altul, declinația *rosa-ae* pe latinește; altul, declinația lui *ἀνθρῶπος* pe grecește, etc.

La greci gimnasiul era cu totul altceva: era o *grădină*. În această grădină veneau tinerii și se lua la întrecere fizică, la lupte, alergări, săririi, aruncări cu arcul, la curse călare, cu carul, etc. Și în jurul arenii acestor întreceri, sub umbra arborilor stufoși, veneau cetățenii, și priveau la ti-

neretul ce se desvolta sburînd în aer liber. Şi aceste *gimnaziî* erau «cursuri obligatorii» pentru toţi Grecii ce voiau să aibă onoarea de a lua parte activă la viaţa publică dela jocurile olimpice. Trebuia să «frecuenteze» ne-întrerupt timp de şese luni gimnaziul menit a înlesni exerciţiul, nu de latină ori de filologie, ci exerciţiul de muşchi, de alergare, de luptă. În atîta onoare erau exerciţiile fizice la Grecii, încît Sophocles, marele dramaturg, în urma bătăliei dela Salamina, a danţat însuşi, desbrăcat, cum era obiceiul. Şi Alexandru Cel Mare, cînd a ajuns la Troia şi a dat de colina, unde se presupunea că se află resturile lui Ahile, a danţat desbrăcat.

Cultul frumosului fizic. Frumuseţea corpului la Grecii era frumuseţea complectă a formelor, energia acumulată în muşchi armonici desvoltaţi. Modernii, produse ale concepţiei medievale, slabi la corp, fără eleganţă în mers, fără graţie în mişcări, ar face să moară de rîs pe un grec antic. Agesilaû, cînd a voit să înbărbăteze pe un soldat în contra Perşilor, a desbrăcat cîţiva prizonieri persani şi i-a arătat Grecilor. Grecii, văzîndu-î, au început să rîză cu dispreţ. Dela întîiul pas se cunoştea grecul din barbar; după cum omul cult se cunoaşte dela cele dintăi cuvinte din cel incult. Noi avem mai desvoltat criteriul calităţilor intelectuale, sufleteşti; ei pe acela al calităţilor corporale. Cultura corpului era pentru ei idealul, o religie. Învingătorul la jocurile olimpice se considera ca erou naţional; artiştii se întreceau să-l treacă la nemurire, poeţii să-l cînte. Era idealul timpului, concretizat în carne şi oase. Se uita la el, ca la un zeu.

Negreşit că timpul modern nu mai poate şi nici nu va mai trebui să ajungă vre-o dată la această exclusivitate de admiraţie, aproape religioasă, a omului fizic. Omenirea a trecut prin o experienţă, de care trebuie, şi nu poate să nu fie cont; o experienţă, necunoscută de anticitate, aceea a creştinismului.

Creştinismul.—Creştinismul, cum s-a spus, a fost o reacţie radicală în contra vieţii şi credinţelor despre viaţă ale anticităţii. Tot ce era bun la Grecii, era păcat la creştinism. Prin urmare idealul corpului frumos trebuia să se schimbe în idealul unui corp urît; idealul unui corp proporţionat şi energetic, trebuia transformat în idealul unui corp fără vlagă, muribund. Uitaţi-vă la statuetele vechi şi la cele medievale, şi veţi vedea cele două idealuri deosebite.

La moderni. — Evul modern a încercat o reacție contra evului mediu. Și mai întîiu, pe cale teoretică s-a auzit glasul lui *Montaigne, Locke, Rousseau*, încurajînd educația fizică și căutînd a îndrepta spiritele către această parte a vieții omenești. Acel ce a avut un efect mai puternic a fost *Rousseau*, și nu atît în Franța, cît mai ales în Germania și Elveția. În Germania, pe baza principiului lui, s-a organizat instituția *Philantropinum*, unde copiii găsiți se creșteau după anume regule pedagogice. Această instituție a fost un laborator de experimente pedagogice, unde se încercau diferitele teorii de educație.

Azi însă țara, care caută, se silește a se apropia de idealul antic, e *Anglia*. Aci educația fizică e în onoare, ridicată la importanța ce trebuie s-o aibă. Dela învățămîntul primar pînă la cel universitar inclusiv, o parte importantă din timp e dată educației fizice. E de admirat, în această privință, entuziasmul cu care populația întregă engleză se interesează de exercițiile fizice ale școlărilor în special ale *studenților*. Studenții dela universități deosebite, se întrec între ei, — întocmai ca Grecii la jocurile olimpice, — unii în alergări, alții în mînuirea lopeților, în canotaj, etc., și populația așteaptă cu nerăbdare să vadă, care din școlii va învinge.

Timpul modern începe a ne da astfel speranța, că, într-un viitor mai mult sau mai puțin apropiat, se vor echilibra cele două balanțe ale educației sufletești și fizice.

Scopul și mijloacele educației fizice. Scopul educației fizice este de a face un corp *sănătos, tare și ager*. Aceasta este întreita țintă pe care o urmărește și trebuie s-o urmărească educația fizică, prin *higienă, exerciții fizice și lucrări manuale*.

Higiena.—În ce privește igiena, e de considerat regulele relative la mîncare, îmbrăcăminte, somn. Natural nu voiți insista asupra lor. Recomand pentru amănunțim, însă considerate din punct de vedere mai filozofic, scrierea lui *Spencer* asupra *Educației*, anume capitolul relativ la «educația fizică». Călăuza după care trebuie să se ia omul în îngrijirea corpului, în ce privește și hrana, îmbrăcăminte și somnul, e *îndemnul naturei* manifestat în sensații. E un instinct natu-

ral care determină și timpul și cantitatea de nutriție, ba și chiar felul. Tot așa în ce privește îmbrăcămintea și somnul.

Curățenia. Este însă o îngrijire la care nu ajută nimic instinctul, și care este tot așa de necesară la sănătatea corpului ca și cele spuse pînă aci: aceasta e *curățenia*.

Copilul cînd are nevoie să mănînce, simte foame, și cere de mîncare; cînd îi e frig, plînge și cere îmbrăcăminte; cînd e obosit, și are nevoie de somn, moțae, cere să se culce, adoarme. Nu e tot așa în ce privește curățirea corpului. Nu există un instinct care să-l călăuzească și pe el și pe educator. Educatorul trebuie să creeze acest instinct. Insist asupra acestui punct și pentru-că în școală se pot aplica prescripțiunile relative la curățirea corpului, mai degrabă decît cele relative la mîncare și îmbrăcăminte, aplicabile mai ales în internate. Și mai înzist încă și din alt punct de vedere: pentru că n-a intrat încă, în moravurile noastre populare, deprinderea curățeniei. Auzeam acum cîtî-va anî, în un oraș de provincie, o convorbire ce caracterizază spiritul public popular în chestia ce ne preocupă. Se vorbea de cineva care se dusese să ia o baie, și vecinii se întrebau: ce o fi la mijloc? ce boală curioasă o fi avînd bietul creștin, ca să aibă nevoie să meargă la baie? Numai în cazuri extraordinare și anormale se crede că cineva trebuia să facă baie. Avem deci de combătut un prejudiciu. Profesorul care se mulțumește numai să explice, să asculte și să puțe note, fără să dea atenție la înfățișarea externă, la curățenia hainelor, mînelor, feței, și fără să îndemne ca deprinderea curățeniei să ajungă a fi respectată cu religiozitate, nu numai în ce privește fața și mîinile, ci corpul *întreg*, acel profesor înțelege puțin din misiunea sa. Chestiunea curățeniei stă deci în legătură cu educația.

Dar punctul special de atins, în chestia educației fizice, e *exercițiul corporal și lucrările manuale*.

Exercițiile fizice. — Odată ce am văzut care e scopul educației fizice:— sănătatea și întărirea corpului, precum și darea unei agerimi în mișcări—să vedem mijloacele prin cari se poate realiza mai direct acest scop. Le vom căuta și culege mai întîi dela Greci și Romani.

Grecii căutaă a întări corpul mai ales prin cinci feluri de exerciții, cari, strînse la un loc, formaă ceia ce numeau ei *pen-*

tatlon. Pentatlonul se compunea din exercițiul de luptă, alergare, salturi — de cele mai multe ori ținând în mână anumite greutateți, cari, fiind plecate înainte, ajutați la o săritură mai mare, prin depărtarea înainte a centrului de gravitațiune—; în fine, asvîrlirea cu discul, asvîrlirea cu lancea.

Romanii nu aveau aceleași exerciții corporale; spiritul lor practic se vede și aici. În alegerea exercițiilor, Romanii căutați și o utilitate afară de dezvoltarea fizică, propriu zisă. Grecii căutați numai dezvoltarea corpului ca atare, voiați armonia trupului în forme și mișcări, frumusețea în proporție și în eunitatea mișcărilor. Romanii căutați, afară de aceasta, și o utilitate. Astfel învățați *călăria*, *înotarea*, pentru că, odată cu exercițiile corporale, se mai alegeau cu ceva: un om ce știe să înoate, e înarmat cu încă un mijloc de conservare a vieții; un om ce știe călăria, poate fi un bun ostaș.

Diferitele sisteme la moderni.—La moderni avem trei sisteme mai principale de exerciții fizice: sistemul *suedez*, *german* și *englez*.

Sistemul *suedez* stă în mișcări ușoare, mai mult libere, îndreptate în scopul de a dezvolta în parte fiecare mușchiu, sau un sistem de mușchi anumit. *Dubois Raymond*, fiziolog german, critică acest sistem suedez, pe cuvîntul că, deși servește, ce e drept, la punerea în mișcare a unui anumit mușchiu sau sistem de mușchi, dar tocmai din cauza asta e mai la locul lui în terapeutică decît în educația fizică propriu zisă, pentru că nu dă posibilitatea, prin exercițiu, de a ajunge la o combinare de mișcări, după ocazie; nu dă agerimea corpului și nu exercitează inițiativa de motilitate a spiritului.

În *sistemul german*, la gimnastica cu aparate, din contră: sînt hazarduri de mișcări, se cere oare-care inițiativă, curaj; nu se fac numai mișcări domoale și tihnite, în scopul de a dezvolta anume mușchii mijlocului, orii ai toracelui, ai brațelor, etc.; ci, pe lîngă acestea, e și o hazardare, adesea sancționată chiar de o durere. Săriturile la cal sînt însoțite de oare-care pericol; ridicările și învărtiturile la fus. sînt mai mult suse la pericol ca îndoiturile de braț, după metoda suedeză. *Dubois-Raymond* mai observă încă, și mai cu drept, că în chestia educației fizice nu e vorba numai de dezvoltarea mușchilor, ci și de exercitarea pătorei cerebrale a centrului motor, de unde se conduc și unde se combină mișcările; e vorba

de a face pe om capabil să săvîrșească tot felul de mișcări, combinate după ocaziile în care s-ar afla în viață.

Afară de sistemul german practicat și la noi — deși, negreșit, nu atît nici tocmai așa ca în Germania — e sistemul *englez* ce constă în *sport*. H. Spencer respinge sistemul german pe cuvîntul că este prea monoton, plicticos, cu aparență de lecție. Și, de sigur, că i se poate aplica această critică chiar în patria de origine a sistemului, în Germania; nu mai vorbim de aplicațiunile lui la noi; le cunoaștem din experiență. Se știe cît timp se trece pînă să vină rîndul unui elev, ca să facă o învîrtitură, două, la fus, o săritură la cal, etc. Până-î vine rîndul, așteaptă și se uită la ceilalți; dar așteptarea și contemplarea, numai ca educație fizică nu se poate considera. Cît despre calitatea figurilor gimnastice de a fi periculoase, este o chestiune care nu știu de merită măcar să rămînă controversată. Mă îndoesc de superioritatea unui sistem de educație fizică ce se laudă cu avantajul de a te lăsa mai sigur cu capul spart, decît un altul.

Sportul englez mi se pare mai convenabil. Englezii aū, pe lîngă exercițiile corporale ale anticilor, altele nouă, specific moderne. Astfel la ei găsim exercițiul de alergare, de luptă, ca la Greci; găsim și exercițiile luate dela Romani, înotarea și călărirea. Dar pe lîngă acestea: plimbările lungi, excursiile, patinajul, canotajul, ciclismul, care, cu bucurie trebuie s-o constatăm, începe să se întindă și la noi; ba chiar devine o modă. Ar fi de dorit să devină o modă și patinajul și canotajul și înotatul. Pe lîngă acestea, danțul, care, pe nedrept, în societatea pretinsă serioasă a timpului nostru, aici în orient, a căzut în disgrație și pare a fi văzut cu ochi răi. Danțul e un exercițiu și folositor și plăcut; dar noi, modernii, am devenit grozavi de serioși și ne-am specializat, pare-se, în hipertrofierea intelectului. Din aceasta, însă, nu iese o ființă normală. Din norocire, găsim o țară care a înțeles că omul normal nu e făcut numai din cunoștințe și intelect, ci e făcut și din carne și oase; că tocmai corpul e făcut să supoarte și să aducă la îndeplinire cunoștințele; că un cap, orî-cît ar fi de bine încărcat de cunoștințe multe, e un cap nefolositor, dacă e purtat de un corp slab, fără energie și fără viață; că,

în sfârșit, bolnavul și mortul cel mai învățat din lume prețuește mai puțin pentru societate decît un ignorant viu și sîntos.

Pe lîngă aceste exerciții, Englezii au jocurile lor proprii, care iarăși, putem s-o constatăm cu bucurie, au început a pătrunde și la noi, precum : croquet și lawn-tennis și diferite alte jocuri de minge. Nu numai copiii și studenții se joacă cu mingea, dar și oamenii maturi. Și aci ne isbim de un prejudiciu în Orientul Europei, tot așa de ridicul ca și prejudiciul în contra băii. Un om mare ce s-ar vedea jucîndu-se cu mingea, s-ar părea că nu e serios, că-î lipsește ceva, după cum s-ar părea și cînd s-ar auzi cîntînd așa singur în camera lui; căci nicî muzica nu e considerată ca ceva «serios» în luminatul Orient al Europei. Și acest prejudiciu nu e ultimul. Cum s-ar privi la noi un om, de o înaltă poziție socială, care, în loc să tocmească un tăetor de lemne, ar lua fereastră și și-ar tăia singur stînjenu? Ar fi dat tîrgului ca «într-o parte» sau cel puțin ca sgîrcit. *Gladstone*, marele om de stat, fost prim-ministru al Angliei, își tăia singur lemnele, chiar la o vîrstă înaintată, și nimeni nu se crucea de asta în Anglia.

Avantajele sistemului englezesc. — În avantajul acestor exerciții corporale englezești, a sportului, jocurilor, se poate spune că ele întrunesc două calități esențiale :

1) mișcărilor sînt mai variate decît la toate celelalte exerciții corporale din sistemul gimnasticeî germane și suedeze. Ce de mușchi se pun în mișcare și ce simț de echilibru se dezvoltă în mod natural, pentru cumpănirea lor, în luptă, bunioară, cînd lupta e încordată, și e «luptă dreaptă!» Asemenea la înotare, călărie, patinaj, canotaj.

2) Dar pe lîngă faptul foarte principal, că se pun în mișcare mai mulți mușchi și mai armonici, mai e faptul esențial că mișcarea e însoțită de *plăcere*, ceea ce nu e totdeauna la gimnastica germană, cînd stă maistrul în mijlocul elevilor și comandă cutare figură anumită. Poate că multora le-ar veni poftă să facă tocmai alte figuri, și se poate întîmpla astfel ca exercițiile să fie însoțite chiar de un sentiment de neplăcere. Dar la jocuri, cînd copiii se iaă la întrecere, cînd mișcarea pornește din spontaneitate proprie, se stimulează întregul sistem psihofisic. Și H. Spencer zice foarte just că «plăcerea este cel mai bun tonic». O acțiune făcută cu plăcere, n-are numai fo-

losul exercițiului; mai are încă darul, pe deasupra, de a stimula întregul sistem de viață; tot organismul e mișcat de o vibrațiune mai intensă.

Efectul plăcerii ce însoțește totdeauna jocul explică pentru ce aceste exerciții libere au dezvoltat atîta entuziasm și s-au lăsat așa de tare în Anglia, unde au intrat în deprinderile populare. Anglia e singura țară modernă în care găsim ceva analog, în astă privință, cu Grecia veche. În fie-care an, după cum spuneam mai sus, studenții din *Cambridge* și studenții din *Oxford* au întîlniri de întreceri în exercițiile fizice; și aceste întîlniri, privite cu ochiul simpatice de popor, sînt considerate ca evenimente în țară, și lumea se strînge ca să vadă și să admire.

Acesta e un punct foarte important în viața unui popor: Cînd o națiune a ajuns să organizeze, împrejurul exercițiilor fizice, *amuzamente publice*, e sigur că dînsa a înțeles pe deplin cauza vitalității și mijloacele puterii etnice.

Nu e greu de hotărît care din aceste sisteme de educație fizică va fi de dorit să se întinză și la noi. Fără îndoială că sistemul sportului englez are mai multe calități ¹⁾.

Pregătirea maiștrilor de gimnastică. — De altminteri, în dezvoltarea noastră culturală, nu e poate timpul să facem, în această chestiune, pe dificilii; ne-am mulțumi cu orîce sistem, numai să se aplice inteligent, și am pune o singură condiție, ca maiștrii de gimnastică să nu fie numai acrobați, sau numai sergenți liberați din armată, ci să aibă și-oare-cari cunoștințe despre ce va să zică educație fizică.

Pentru aceasta ar fi necesar ca maiștrii de gimnastică să aibă o idee de ce va să zică corpul omenesc; să știe că e alcătuit din un schelet compus din oase, dispuse în anumită poziție, și cari se leagă între ele prin oare-care articulații; să nu se mire decî cînd, din excesul de zel ori din nepriceperea lui, s-ar produce o sminteală în articulații. Să cunoască, mai departe, că pe acest schelet există mușchi și că ei au o dispoziție anumită, o legătură între ei; chiar dacă n-ar fi necesar a cunoaște

¹⁾ Dispozițiile ministeriale, luate în scopul de a încuraja cît mai mult exercițiile corporale, introducînd în școli jocurile libere naționale, precum *Oina*, etc., sînt un semn înbucurător că și la noi străbate noul spirit sănătos al timpului în direcția educației noastre publice.

numele tuturor. să știe cel puțin unde sînt cei mai voluminoși și ce rol au în mișcările corpului. Să mai cunoască apoi că mai este și un sistem nervos, compus—cel puțin atît să știe—din măduva spinării, creier și sistemul marelui simpatic și cam ce rost are dînsul în corp.

Pe lîngă aceste cunoștinți, nu numai decît profunde, ar fi necesar să aibă o idee de ceea-ce, cu un nume poate pretențios, s-ar numi *pedagogia gimnasticeî*; adică să cunoască scopul exercițiilor corporale, istoricul lor și raportul lor cu educația; să cunoască ceva din literatura chestiei acesteia și din metoda exercițiilor corporale, diferitele sisteme întrebuintate; să mai aibă idee despre scopul și efectul final fiziologic al diferitelor forme de mișcări mai principale.

Programa pare că se încarcă; dar de aci se vede cît de importantă e chestia educației fizice, ce cunoștințe presupune la cel ce se însărcinează cu ea, și cît de negligent se consideră și să tratează astăzi.

Exerciții militare. — Pe lîngă exercițiile spuse pînă aci, s-a mai cerut, mai ales în Germania, și se mai poate închipui încă un sistem de exerciții ce ar avea și un scop practic, exerciții menite a întări corpul în vederea scopului de *apărare și luptă*. Germanii au pentru aceasta un anumit termen: *Wehrhaftigkeit*; nu l-am putea traduce esact tocmai și numai prin *militarism*, deși cam tot către acelaș scop ar tinde, în special, acest sistem de exerciții.

Dacă s-ar organiza astfel exercițiile corporale, în cît elevii din clasele primare, dar mai ales din licee, să cunoască perfect toate mișcările cu corpul și cu arma, pe care ar fi să le învețe mai tîrziu în *armată*; prin aceasta, nu numai că s-ar economisi munca în armată, dar poate chiar ar face-o relativ inutilă, ca atare, căci întreg poporul ar fi armată permanentă. Însă, bine înțeles, chestiunea asta nu e așa de simplă, nu e numai curat pedagogică; se complică cu o chestiune de stat și cu o problemă internațională. E greu ca un singur stat, și un stat mic ca al nostru, să înceapă experiența. Lupta pentru existență între popoare e și mai sălbatică decît între indivizi.

Lucrările manuale. — Pe lîngă exercițiile corporale, am pus în legătură cu educația fizică și lucrările manuale. În lumea din orient mai ales, nici azi nu s-a ajuns încă să se considere lucrarea manuală ca ceva onorant și nobil. Calitatea aceasta în timpul de față, și la popoarele neo-latine în genere, o are munca intelectuală, profesiunile așa zise liberale, munca în prima linie cu condeiul. A fi scriitor, negreșit nu totdeauna literar, dar cel puțin scriitor la o cancelarie, iată ce se consideră ca superior și distins. A munci însă cu ciocanul, curîn-

deaua, e ceva inferior, nenobil. Munca ce se rapoartă la materia moartă, modelează și modifică natura brută a lemnului, ferului, dîndu-î formele cerute de trebuințele omului, nu e încă aprețiată cum merită. N-am nevoie să demonstrez că aceasta e un prejudiciu; și că școala trebuie, nu numai pe cale teoretică, dar în mod practic, să-l combată. Și aici avem din apusul luminat și curajos exemple de imitat, mai ales din Anglia și America.

În America sînt universitățile unde studenții săraci, ca să-și procure mijloacele necesare pentru urmarea și terminarea studiilor, muncesc în ateliere, cîștigă; și, cu produsul muncii lor manuale, își lătesc inscripțiile cursurilor. Astfel în universitatea din *Itaca* mulți studenți sînt muncitori în ateliere.

Doamne! cum s-ar privi la noi niște studenți, care două, trei oare pe zi ar munci într-o ferărie, sau tîmplărie, ar lucra scaune, mese, dulapurii, și aceasta nu pentru distracția lor, din caprițiu, ca lorzii cari n-au altceva de făcut; ci ca să cîștige, să aibă cu ce trăi; și în acest scop ar lucra chiar pentru universitate, d. ex. bănci!

E o supoziție ce ne face a zîmbi, ni se pare ceva extraordinar. Cazul nu e, însă, numai închipuit; îl găsim isvodit ai-doma la universitatea din *Itaca*, unde se pare tot așa de natural și de normal, cum ar fi la noi cazul studenților funcționari la primărie, ori preparatori în o familie. Dacă la universitate e așa, ne putem închipui că sistemul trebuie să fie mult mai dezvoltat la învățămîntul secundar, fără a mai vorbi de cel primar.

Școala d-rului Reddie. — Voiu cita ca exemplu o școală model, care se va părea un ideal visat doar de imaginația unui pedagogic utopic. Bucuria, ce va naște convingerea în realitatea ei, va fi însoțită însă de regretul că acest ideal nu se găsește realizat la noi, și că nu știm cînd se va putea realiza.

Este școala întemeiată, pe la 1889, de dr. Reddie în departamentul *Derbyshire* din Anglia; și, după metoda ei, o altă școală în *Sussex*; amîndoa cu internat, avînd 50—100 elevi; amîndoa situate la țară, în spațiu larg. Viața lor internă e alcătuită după următoarea programă. Numai cetirea, curat și simplu, a îndeletnicirilor și distribuirei oarelor va arăta destul de clar și convingător rostul și scopul instituției.

ora

- 6.15 : sculare (iarna la 7), ușoară gustare.
 6.30 : exercițiu fizic.
 6.45 : prima oră de clasă (45').
 7.30 : capelă. Trebuie să notăm însă că nu e vorba de o educație religioasă dogmatică, ci numai de cultura generală a sentimentului religios.
 7.45 : dejunul : ouă, șuncă, etc., apoi regularea camerilor ; fiecare elev își face singur patul.
 8.30 : a doua oră de clasă (1⁰,15').
 10.45 : ușoară gustare ; dacă e vreme frumoasă, exerciții de plumină în aer liber, desbrăcați pînă la mijloc.
 11.15 : a treia oră de clasă (1,30')
 12.45 : cîntec saū inotat în rîu, după sezon.
 1.— : masă.
 1.30 : exerciții de orgă, piano.
 1.45 : jocuri și lucrări în grădină, saū excursii pe jos saū bicicletă.
 4.— : lucru în atelier.
 6.— : ceaiul.
 6.30 : cîntare, repetiții de comedii, muzică, concert, etc.
 8.30 : supeū și capelă.
 9.— : culcare.

În rezumat, prin urmare, muncă intelectuală cu totul 5 oare maximum. Exerciții fizice, lucru manual 4¹/₂, toate după prînz. Ocupații artistice, recreații de societate 2¹/₂ seara. Masa, timp liber, 3 oare ; și pentru somn, 9 oare. În atelier, din mîna acestor elevi ies obiecte uzuale, bine lucrate, mese, armuri, căsuțe pentru porumbel, pentru paseri de curte, bărci. Unii au fost în stare să lucreze un pod peste rîul din apropierea școlei ; și pentru că directorul școlei și-a manifestat dorința de a mări efectivul școlei, atît planul de lărgire a școlei cît și execuția lui au făcut-o tot elevii.

Care e rezultatul din punct de vedere fiziologic ?

Directorul și-a dat osteneala să măsoare energia acestor elevi în timpul cît sînt sub paza lui și apoi în vacanție ; și a constatat că regimul acesta al școlei face de crește corpul copiilor și în talie și în greutate. Pe cîtă vreme în vacanție, greutatea scade. Așa în cît se realizează complect scopul de a face din școală o fabrică de oameni puternici și sănătoși.

Superioritatea Anglo-Saxonilor. -- Cu acest principiu și sistem de educație vă puteți explica pentru-ce rasa Anglo-Saxonă, după cum demonstrează *Edm. Demolins* în scrierea sa

«*A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*», a pus stăpînire pe lumea întreagă. America e stăpînită mai ales prin Canada, Africa prin Egipt și Capul bunei Speranțe; Asia prin India și Birmania, Oceania prin Australia și Noua Zelandă; Europa și toată lumea prin comerț și industrie și politică. După o statistică oficială s-a constatat că prin canalul Suez, în un an, au trecut 160 corăbii franceze, 260 germane, iar engleze numai 2,262 ! O proporție zdrobitoare !

Astfel se explică pentru-ce această rasă, de o vitalitate și energie covârșitoare, suplantează pretutindeni pe Francezii, pe unde dominau înainte, și îi suplantează nu cu arme, ci prin exuberanța aceasta de viață ce-i face pe Englezii stăpîni pe natură și pe oameni.

De sistemul educației în general, și în special de sistemul educației fizice atîrnă nu numai vitalitatea fiecăruia om în parte și succesul lui în lupta pentru viață, dar atîrnă vitalitatea totalității etnice, în care se practică acest sistem de educație.

EDUCAȚIA MORALĂ

În capitolele ce urmează, ne vom ocupa de educația morală, religioasă și estetică. Educația intelectuală vom trata-o în legătură cu didactica, pentru-că prin didactică înțelegem nu numai suma metodelor și mijloacelor de comunicare a cunoștințelor, deci de instrucțiune, ci și acelora de formarea intelectului, care e de altminteri partea cea mai principală din ramura învățămîntului.

Instrucția morală și educația morală. — Vom începe cu educația morală și vom face deosebirea dela început între *instrucția morală* și *educația morală*. Instrucția morală e comunicarea de cunoștinți etice, orientarea intelectului în noțiunile de morală. Prin educațiune morală se înțelege formarea de obiceiuri morale, de deprinderi.

Pe cînd instrucțiunea se adresează intelectului, educațiunea să adresează voinței și sentimentelor.

Cînd se dă definițiunea și se discută asupra noțiunilor relative la datoriile, virtute, etc., se face o instrucție morală. Are aceasta vr-o influență asupra voinței, asupra educației proprii zise ? Incontestabil că da. Nu putem pretinde că e o deosebire

prăpăstioasă între diferitele părți ale naturii omului, în cât o influență asupra intelectului să rămie fără repercutație asupra voinții și sentimentelor, și viceversa.

Nu voi zice însă că e destul a da cunoștințe pentru ca, prin aceasta, să se provoace o activitate; nu voi zice că or-ice *idee* e *forță*. Pentru ca ideea să devie forță activă, îi trebuie impulsivitatea sentimentului. Dar nu se știe pînă la ce grad o idee întinde radiarea sa psihică asupra întregului sistem sufletesc, și pînă la ce grad mișcă rezortul activității omenești.

Chestia instrucțiunii morale, ca mijloc de educație morală, fiind una din cele mai importante din metodologia generală, să insistăm puțin asupra ei, lămurind-o mai de aproape.

IMPORTANȚA ȘI METODA INSTRUCȚIUNEI MORALE ¹⁾

Insemnătatea instrucțiunii morale. Educațiunea are de scop a influența direct *voința* a provoca anumite *acte* și a fixa *deprinderi* hotărîte de acțiune. Pentru aceasta, ca mijloace, se recurge la pedepse și recompense, se caută a se atinge sentimentul, se utilizează forța sugestiunii, a exemplului văzut, a imitațiunii, precum și efectul tardiv și ascuns, dar puternic și sigur, al eredității.

Altul e coprinsul noțiunii «instrucțiune morală.» Negreșit și instrucțiunea duce în cele din urmă tot la rezultatul urmărit de educațiune; și ea contribuie a influența în definitiv voința. Dar efectul ei propriu și imediat este: a lumina inteligența, a îmulți și lămurii cunoștințele noastre relative la domeniul moral.

De sigur, numai *a ști* ceva nu este o condițiune *sficientă* pentru a *face* acel lucru. Dar este o condițiune prealabilă. *Ignoti nulla cupido*. Lipsa de cunoștință duce la lipsa de motive. Nu doară că ideile singure ar putea juca rolul de motive. Teoria *ideilor-forță*, preconizată de Fouillée și Guyau, are nevoie a fi complectată, spre a fi primită de știința psihologică. Ideia devine o forță, cînd e susținută de sentiment. Puterea de expansiune a sentimentului împinge pe om în calea unei idei. Ideia fără sentiment e inertă, moartă. Sentimentul fără ideie este orb, n-are un directiv, un scop obiectiv. Cît este ideia de clară și de străvăzătoare, atît și sentimentul este

¹⁾ Reproduc prescurtîndu-l și modificîndu-l pe alocurea, studiul publicat în *Apendice la manualul meu de Etică*. Popișteanu - Universitatea Ovidius din Constanța

isvor de acte consecvente, tinzând la un scop hotărît, rațional, și raționat. Cît este sentimentul de puternic, pe de altă parte, atît e și ideia de utilizabilă ca stea polară ce călăuzește activitatea omului.

De aici urmarea practică : A îmmulți cunoștințele exacte și utile, spre a îmmulți numărul călăuzelor intelectuale *posibile*. A deștepta *dragostea* pentru lucrurile sau ideile cunoscute, spre a face din acestea călăuze *reale* și *motive* de acțiune.

În acest chip, instrucțiunea devine unul din mijloacele educațiunii ; în cazul special, ce ne preocupă, instrucțiunea morală duce astfel la educațiunea morală. Raza luminoasă a ideii, străbătînd adînc în intelect, răsbește sentimentul, desvoltă căldură și mișcare și urnește, în fine, voința.

Acest mijloc de educațiune stă cu deosebire în puterea, decît în datoria, *școlii*. Intenționat am evitat a zice : în puterea *profesorului de morală*. Și aceasta pentru o mie de motive, din care primul e că un astfel de profesor special de morală nu mai există, acum cînd morala nu mai figurează în programa învățămîntului secundar. Sarcina instrucțiunii morale ne mai fiind dată în sama unui profesor însărcinat special cu propunerea noțiunilor de morală, e natural ca *toți* profesorii, ca *școala* în totalitatea ei, ca institut de cultură, să aibă conținut în vedere acest scop suprem. Răspunderea cade asupra tuturor. Pe toți dar îi privesc direct, deși în grad deosebit, datele privitoare la metodologia instrucțiunii morale.

Un însemnat etician englez, *Henry Sidgwick*, într-un articol publicat în primul număr al prețioasei « Reviste internaționale de Etică » (*International Journal of Ethics*), demonstrează imensa valoare a instrucțiunii morale propriu zise. Orientarea curat și simplu a inteligenței în domeniul vast al lumii morale este de o incalculabilă utilitate în viață. Și formarea de deprinderi aduce, incontestabil, mari foloase ; dar e amenințată de două pericole grave : *fanatizarea și immutabilitatea*. Cînd greșește, erorile ei sînt mai vătămătoare decît ale unei instrucțiuni greșite ; sînt aproape incorigibile. Credințele, părerile neîntemeiate se scutură ușor, se leapădă fără durere. Obiceiurile însă au tenacitate, se smulg anevoie ; desrădăcinarea lor doare. Dacă întărirea voinței apucă o cale nerațională, cu cît vointa va deveni puternică și hotărîtă, cu atît răul va fi mai

incurabil. Pe cînd numai luminînd inteligența, pur și simplu, nu cădem nici odată în aceste pericole. Ceva mai mult ; instrucțiunea solidă înlătură contractarea deprinderilor rătăcite dînd voinții de călăuză rațiunea. Deci, nu numai că nu e urmată de rele serioase, dar și ajută la producerea unor foloase pozitive.

În sprijinul instrucțiunii morale mai vin și alte considerațiuni. Epoca noastră e caracterizată prin repezi schimbări în credințe, moravuri, obiceiuri, tendințe.

În special, societatea din țara noastră trece iute dela o fază la alta de evoluțiune culturală, politică, economică. Fiecare moment istoric pune conștiința în nevoia de a se readapta la noile condiții de viață. Fiecare pas, înainte sau îndărăt, aduce cu sine probleme noi. Față cu ele trebuie, vrînd nevrînd, să se ia o atitudine, o hotărîre, să se caute o clarificare, să se facă o reacțiune. În mersul continuu și destul de repede al prefacerilor sociale, unde va fi punctul fix, după care să ne orientăm drumul ? Cum vom ști încotro am apucat ? Cum vom ști, dacă raportul nostru către o stare nouă de lucruri e bun sau rău ; dacă am greșit sau am nimerit just ?

De regulă, în activitatea zilnică, majoritatea oamenilor se conduce de sentiment. Există un *bun simț*, un *tact* moral care servă de călăuză și inspiră, în fiecare împrejurare, soluțiunea practică cea mai potrivită.

Dar, să se analizeze : din ce se compune acest *tact* ? Se va vedea, că elementele lui constitutive îl fac impropriu tocmai acolo, unde e mai mare nevoie de o orientare sigură ; în împrejurările neobișnuite, noi. Cînd întîlnim cazuri, cari se mai aseamăna cu cele întîlnite în experiența anterioară, intuițiunea precisă a deosebirilor și asemănarilor ne conduce purtarea conform cu regulele analogiei.

Nu putem să ne dăm bine seamă de ce am lucrat așa și nu altminteri. Dar am lucrat de ordinar, cît se poate de bine. Sîntem în cazul artistului, care creiază frumosul, fără a se simți în stare să-și traducă procedeul său în formule. Instinctul funcționează în noi și prin noi. Actul definitiv e productul bunului simț, al tactului. Dar, de ce unuia, care posedă *tact politic*, îi lipsește, buni-oară, *tactul didactic și viceversa* ? De ce unul, care escelează prin *bun simț* în negoț și afaceri, cade în nai-

vității copilărești, de îndată ce se amestecă în cestiuni de știință ?

Se vede, că tactul e neputincios în cazuri cu totul nou. Tot astfel și cu tactul moral. În fața unei transformări sociale, unei revoluții în idei, credinți moravuri, aspirații, tactul e dezorientat, instinctul rămâne ca vițelul la poarta nouă. Tot bunul simț se reduce atunci aproape la nimic, cel mult la imitațiunea lipsită de principiu, la imitațiunea după întâmplare ;—pînă se formează cu încetul, tot pe baza experienței, un nou instinct, un nou tact, adaptat la noile condiții de viață.

Instinctul, tactul, sentimentul, bunul simț, sînt călăuze admisiibile și tolerabile în situațiunii relativ stabile, în timpuri de evoluție socială domoală, lentă, abia simțită. Și atunci aș inconvenientul că nu-ți pot spune nici-odată : pentru-ce e mai bine așa de cît altfel. Răspunsul lor e : «Așa am apucat». Dar în timpuri de tranziții brusce, de schimbări repezi, ca cele de azi, mai ales la noi, aceste călăuze rămîn depeizate, zăpăcite. În locul lor, trebuie lumina principiilor statornice, trebuie raza unei stele fixe, unei stele polare, a rațiunii.

Instrucțiunea morală are sarcina de a înlesni aceste principii, de a arăta rațiunea d-a fi și natura unei activități corecte. Pe valorile veșnic schimbătoare ale vieții, ea dă omului busola, care-l îndreptează și-l ține în calea dreaptă și frumoasă a idealului.

Metoda instrucțiunii morale. — După ce am arătat importanța instrucțiunii morale, să vedem *metoda ei*, anticipînd în această privință, pentru completarea chestiei, întru cîtva domeniul didacticei.

Este evident că nu e destul a ști ceva, spre a-l putea comunica și altora. A instrui bine este o artă, care, ca orî-ce artă, se învață, se cîștigă prin muncă sîrguitoare. În dobîndirea ei, pe unii îi ajută experiența tuturor, acumulată în știință ; pe alții, propriile lor încercări, mai plăcute, dar mai nesigure ; pe alții, în fine, amîndouă aceste isvoare, combinate. Calea cea din urmă e mai rațională, e metoda cea mai completă. Știința, fără confirmarea experienței proprii, este lipsită de viață, degenerază în pedantism sec și arid. Experiența proprie, necălăuzită de principiile științii, cheltuște prea multă

energie în încercări superflue, și rezultatele ei finale se împietresc în formalism rutinar.

Dintre pedagogii contemporani nu cunosc altul care să fi unit mai armonic teoria cu practica, pe acest tărîm ca *Felix Adler*. El a aprofundat și aplicat, în școlile alipite pe lângă «*Societatea pentru cultura morală*» din New-York, principiile didactice cele mai sănătoase, cu privire la instrucțiunea morală. O parte însemnată din rezultatele activității sale se găsesc expuse de el însuși într-un articol publicat în revista *Ethical Record*.¹⁾

Un defect foarte răspîndit, aș putea zice general, al învățămîntului nostru secundar este, că metoda lui obișnuită de propunere nu e cea proprie acestui grad de învățămînt. Se imitează modul de propunere al profesorilor de universitate. Se fac discursurile, prelegerile, conferințele de Ateneu, nu «lecțiunile». Cunoștințele se comunică *ex cathedra*, nu se caută împreună cu elevii. Spiritul elevilor primește adevărul în mod pasiv, nu-și dezvoltă forțele în căutarea lui sub conducerea profesorului. La toate obiectele de studiu din liceu, afară de istorie—și chiar la istorie într-un mod și grad oare-care,— se poate găsi mijlocul d-a face pe elev să afle singur adevărul pe care voim să i-l spunem noi.

La obiectele filozofice nu mai încapă nici o îndoială despre această posibilitate. Voi învedera-o în special pentru lămurirea noțiunilor de morală, ce se pot întîlni la or-ce obiect de studiu.

Procedurile întrebuițate de ordinar sînt :

1) Procedarea *declamațiunii*. Să presupunem că ar fi vorba despre *veracitate* și *minciună*. În această procedare profesorul spune: «E rău a minți. Ce urîtă e minciuna! Să spuneți totdeauna adevărul. Cîtă demnitate și curaj în omul care nu minte nici odată!» și altele, cari, în definitiv, se reduc la acestea. Profitul e, că se cîștigă aversiune pentru minciună, înclinațiune pentru adevăr. Dar elevii nu află despre adevăr și minciună mai multe de cît știa în înainte. Ceea-ce trebuia să învețe, se presupune ca deja cunoscut; și pe temeiul acelor cunoștințe presupuse, se toarnă la discursurile patetice. Fie-care înțelege în felul său adevărul, și la urma urmelor se constată că ei nu se înțeleg tocmai bine între ei.

¹⁾ *The moral instruction of the young*. (Ethic. Rec. vol. II, Iulie 1880).
Biblioteca Universitară „Joan Popișteanu” - Universitatea Ovidius din Constanța

2) *Procedarea*—n-aş putea-o numi mai just decît—*a papagalismului*. Se dau definițiile acestor noțiuni, se arată în ce constă, în mod sumar și abstract, veracitatea, minciuna ; care sînt urmările lor. Elevul învață ce-î spune profesorul, saŭ cît stă scris în carte asupra acestor lucruri. I se comunică, și el le memorează, rezultatele ultime, la carŭ a ajuns reflexiunea unuia saŭ mai multor cugetătorŭ în această privință. Despre calea urmată de spirit în stabilirea acelor adevărurŭ, nici o idee. Nu e de loc de mirare, dacă, prin acest mijloc, învățămîntul devine plicticos, greoiŭ—o belea și pentru elev și pentru profesorŭ.

Procedarea papagalismului e și mai rea decît a declamațiunii.

3) Mai găsim o procedare, despre care am vorbit mai sus, procedarea *retorică* universitară. Se ține un discurs, să zicem frumos, asupra chestiunii. Cînd se termină ultima frază, profesorul își ia pălăria și pleacă—presupun că nu înainte de a fi sunat clopoțelul pentru eșirea din clasă.

Elevii aŭ stat în tot timpul cuvîntării cu ochii la profesor, ascultînd saŭ gîndindu-se aiurea. Cine poate vedea în spiritul lor? După explicare, nimeni nu-î supără cu întrebări despre ce s-a spus, nimeni nu-î ispitește să vază *dacă* aŭ înțeles, *cît* și *cum* aŭ înțeles. Fiecare elev își va da seamă despre asta, cînd îi va veni rîndul să fie «ascultat». Pînă atunci cine ce are cu dînsul? Urmărește orî nu, înțelege orî nu cele *explicate*,—treaba lui. Destul că stă cuminte în bancă ; că *știe* cînd e «scos la lecție» ; că are notă bună la examen, și trece clasa.

Pe lîngă aceste procedări obișnuite, mai este însă un metod de care vorbește didactica, metod aplicabil și în predarea noțiunilor de morală.

Profesorul pornește nu dela reguli generale și definiții abstracte, ci dela cazuri concrete, dela exemple ; și din acestea ajunge, împreună cu elevii, la degajarea regulii saŭ definiției căutate. Metodul *inductiv*. Elevii sînt conduși, prin întrebări, la găsirea adevărului propus ca scop al cercetării. D-aci metodel poartă numele și de *socratic* saŭ *enristic*.

Să presupunem c-ar fi vorba tot despre veracitate. Se începe cu un exemplu concret, povestindu-se o întîmplare reală saŭ închipuită.

Un școlar, jucîndu-se prin curtea școlii, asvirle c-o piatră

și sparge un geam. Întrebându-se cine a spart geamul, el răspunde că nu știe.

— Cum se chiamă aceasta ?

— Minciună.

— Ce va să zică decî a minți ?

— A spune *ceea-ce nu este*.

— Și a spune adevăr, ar însemna... ?

— A spune *ceea-ce este*.

— E aceasta o definiție complectă a minciunei și adevărului ?

Elevii se vor gîndi și vor răspunde într-un fel. Să presupunem cazul cel mai rău, că răspund afirmativ. Se vor cere alte exemple de minciună. Elevii vor da fel de fel.

Între ele poate se va înimeri v-unul care să nu se potri- viască tocmai cu definiția. Dar să presupunem și aci cazul cel mai greu : toate exemplele, date de elevi, convin definiției defectuoase. Profesorul spune atunci singur un exemplu.

»Ceî vechi ziceaî, și multă lume tot mai zice și azi, că pămîntul stă fix, așezat pe ceva, și că soarele se învîrtește împrejurul pămîntului.

E această adevărat ?

— Nu.

— Va să zică mințiaî ceî vechi, cînd spuneaî aceasta ?

— Ba nu, căcî ei așa credeaî că-î adevărat. Nu știaî, ce știm noi, că pămîntul se învîrtește împrejurul soarelui.

— Dar, cu toate acestea, ei spuneaî *ceea-ce nu este*. Atunci definiția d-voastră nu e bună.

Se va spune de ce nu e bună, ce defect are. Ce-î mai trebuie spre a deveni corectă. Se va găsi, că mai trebuie adăugat, între notele deja spuse ale minciunei : — *a spune ceea-ce nu este*, — și nota : *cu intenția de a induce în eroare*. Învățații vechi nu voiaî să înșele pe nimeni, cînd ziceaî că soarele se învîrtește împrejurul pămîntului. Ei n-aveaî conștiință despre nepotrivirea vorbelor cu fenomenele semnificate în acele vorbe. Spuneaî ce știaî, decî *adevărul subiectiv*, necunoscînd pe cel *obiectiv*. Elevul însă, din exemplul anterior, știa, cine a spart geamul, pentru-că îl spărsese chiar el ; și zicea totuși că nu știe. Minția ; ascundea adevărul obiectiv, pe care-l cunoștea, și inducea astfel în eroare, cu știință și voință.

Cu atît încă nu s-a sfîrșit cuprinsul noțiunei minciună.

Definiția tot nu e complectă, nu cuprinde toate cazurile de minciună.

Un elev—e bine a se lua pe cât se poate exemple din cercul experienților zilnice ale auzitorilor și a-î pune pe ei în scenă ; un elev, Dumitrescu, punîndu-se cu un coleg al său, care ședea lângă fereastră, voiește «a-l păcăli», și îl face, într-un chip său altul, să spargă un geam : or îi îndreptează mîna spre geam, or se pune în dreptul geamului, îi zice să-î arunce o carte și se ferește, astfel că obiectul aruncat de colegul său, lovește geamul, care se sparge ; or în alt mod.

«Cine a spart geamul» ? «L-a spart cutare, Vasilescu, respunde el».

E adevărat ? Nu. Cu toate acestea, vorbele lui conrespund cu realitatea ; geamul a fost lovit de Vasilescu. Dar cine l-a făcut pe acesta să-l lovească ? Dumitrescu. Decî, cine e adevăratul autor al spargerei geamului ? Dumitrescu. Cînd acesta zice : «Vasilescu a spart geamul», e un adevăr *formal*, nu *real*. În fond, el spune o minciună.

Decî, încă o corecțiune a definiției : »Cele spuse să conrespundă cu *fondul* lucrului, nu cu *aparența* lui».

Alt caz analog. Un școlar plecînd de-acasă, umblă hoinar, ștregărește pe unde îi place și cum îi place. Cu zece, cincispre-zece minute înainte de a se da drumul dela școală, se strecoară în clasă. »Aî fost la școală« ? îl întrebă acasă. «Da, am fost».

Se va cere părerea elevilor asupra acestui caz. Cred ei că acel tînar a spus adevărul ? Dacă nu, de ce nu ? Ce se înțelege, în fond, prin «a merge la școală» ? A sta numai un sfert de ceas din două, trei ceasuri în clasă, și tot restul timpului afară, p-aiurea ? De sigur că nu, ci poate tocmai din contră.

Și aici, prin urmare, vorbele corespund numai cu aparențele lucrului, nu cu fondul, cu esențialul lui.

Așa dar a minți pare a însemna : «a spune ceea-ce nu este conform cu fondul lucrurilor spuse, în scopul voit d-a induce în eroare». Saü : «a deștepta intenționat, prin cuvînte, în mintea altora, ideî neconforme cu adevărul obiectiv compiect».

Un iezuit, voinđ să facă a se acuza un nevinovat, cînd depune jurămîntul, adaugă : «Jur că e adevărat ceea-ce spun, cum e adevărat, că acum staü cu picioarele pe aceste scînduri». În adevăr, pardoselile camerei erau de scînduri ; dar

iezuitul avusese grijă d-a pune de acasă nisip în cisme ; astfel că el în realitate sta cu picioarele pe nisip, nu pe scînduri. Jura el fals său nu ¹⁾ ? Elevii își vor da părerea supra acestuî caz de *adevăr iezuitic*. Li se vor aduce, și cere și alte exemple de minciunî deghizate. Cu modul acesta, inteligența lor se va deprinde a recunoaște și demasca minciuna sub diferitele ei forme.

Minciunile *spuse*, însă, nu acopăr în toată întinderea, cîmpul vast al *minciunei*, sub *toate* formele ei. Omul nu minte numai cu vorba ; minte și cu fapta, cu mimica, cu tăcerea ; minte prin orice manifestare exterioară.

Cel-ce caută, primește și menține o funcțiune publică, de care se știe or se dovedește incapabil, minte în acțiune.

Preotul, care nu crede, și continuă a sluji, asemenea minte; și altele.

Să se caute de elevi, exemple de minciună prin gest, or mimică și prin tăcere.

Astfel definiția minciunei, și deci — *mutatis mutandis* — a adevărului, trebuie din nou modificată spre a coprinde toate cazurile.

A minți este a dezorienta intenționat spiritul altuia asupra adevărului obiectiv complet, prin or-ce fel de manifestare esternă.

Veracitatea este deprinderea d-a face să se nască în spiritul altora, prin or-ce manifestare esterioră, o idee conformă cu realitatea cunoscută de noi.

Ce face pe om să mință ?

După ce s-a găsit formula minciunei, e interesant și instructiv a *se cerceta cauzele ei*. De ce minte omul ? Toți mint oare din aceeaș cauză ? Se va întreba de ce a mințit elevul, care, jucînduse, a spart geamul ? De frică. Dar cel care a pus pe altul să arunce în geam ? Dar cel ce primește o slujbă, la care nu se pricepe ? Tot de frică ? Nu.

Se vor găsi astfel diferite cauze. Unul minte de frică, altul din răutate, unul din interes ; un al patrulea se va descoperi că minte din dorința d-a idealiza actele sale său ale altuia, d-a înfrumuseța evenimentele exagerîndu-le.

¹⁾ Un exemplu de acest fel de minciună în *Riureanu*, »Nouî istorioare p. copii«, postvestea intitulată : »Bucata de carne« p. 69 ed. din 1887.

O minciună e decî a fricoşilor, semn de poltronerie, de laşitate ; alta e a egoiştilor, semnul tendinţei către nedreaptă cotropire ; alta e a răilor, semnul răutăţii diabolice, care se complăce în a vedea pe alţii în necaz şi supărare ; alta e a »idealiştilor«, semnul unei fantazii nedisciplinate de raţiune, — cum se găseşte de ordinar, la copii mici şi la vînători, ş. a.

Se va stabili astfel, că nu toate minciunile sînt egal de culpabile ; că unele sînt chiar cu totul nevinovate, precum minciuna din umanitate, spusă cu intenţiune d-a face bine cui-va, fără a aduce, în acelaş timp, vătămăre societăţii.

Se vor căuta exemple de fiecare fel deosebit de cauze.

În morală, ca şi în medicină, cunoaşterea cauzelor contribuie la vindecarea răului.

Afară de neadevărul spus din iubirea de oameni, se va dovedi, că toate celelalte se reduc la motive urîte, rele sau ridicole. Dacă se învederează natura repulsivă a cauzelor, se sădeşte în suflet pornirea d-a fugi de ele. Instrucţiunea ajută astfel la educaţiune.

Acest ajutor sa va îndeplini într-un grad mai mare, cînd instrucţiunea morală se va complecta arătîndu-se şi *urmările minciunei*. Ce se întîmplă cînd spune cineva o minciună, şi anume, mai întăi, pentru alţii ? Apoi chiar pentru mincinos ?

După gravitatea urmărilor ei pentru societate, se taxează şi gradul de răutate al minciunii. De unii mincinoşii ni se face milă ; — aşa sînt fricoşii ; de alţii rîdem, — fanteziştii ; de alţii ne supărăm, — egoiştii ; de alţii ne revoltăm în cel mai mare grad, — maliţioşii, răii.

Numai în cazurile din urmă se găsesc atinse mai simţitor interesele sociale. De aceea şi reacţiunea noastră este mai violentă. În celelalte cazuri, urmările cad mai mult asupra mincinosului.

Cînd unul minte de frică, umilînţa lui deşteaptă în noi milă sau dispreţ, după împrejurări. În amîndoa cazurile demnitatea lui personală suferă o ştirbire. Cînd minte, ca să înflorească o naraţiune, rîdem de încurcătura în care se pune gratuit. Nu e minciună, care să nu se dea pe faţă. E comic, dar şi trist, a vedea spiritul omului muncindu-se a inventa minciuni noi spre a drege pe cele vechi.

Pentru fiecare din aceste cazuri elevii vor căuta exemple,

create de ei sau aflate în scrierile autorilor romîni, latinî, francezî sau germanî, citiți în clasă sau în particular, acasă, de elevi, cu ocazia studiului literaturii naționale și a literaturilor străine.

Din aceste trei puncte de vedere se vor trata toate virtuțile și datoriile: întîi se va determina noțiunea lor; al doilea se va căuta rațiunea lor d-a fi, geneza, cauzele lor; al treilea se vor considera urmările lor pentru societate sau natura lor morală, rațiunea pentru care sînt recomandate (opusele lor, interzise) de morală.

Toate aceste considerațiuni se vor face pe cale inductivă. Elevii singuri, analizînd un exemplu concret întîlnit, pus înainte de profesor, la orî-ce obiect de studiu, vor putea afla adevărul. Vor avea nevoie numai să fie conduși prin întrebări și ajutați a formula mai just răspunsul definitiv în termenii științifici, preciși.

Din modul indicat aci pentru tratarea unei virtuți, și a defectului moral conrespunzător ei (*veracitatea, minciuna*) se va înțelege cum credem, că s-ar putea propune mai cu folos și cu interes toate celelalte noțiuni morale. *Ab uno disce omnes.*

E destul a desveli spiritul metodei. Aplicațiunile ei la diferitele cazuri concrete se pot lăsa în sama și sarcina profesorului inteligent și pregătit pentru cariera sa. Numai el va fi în stare a adapta o metodă generală la condițiunile speciale din natura lor variate și variabile, ale unei clase anumite de elevi. Numai el va fi în stare a vedea *cît* poate prinde și coprinde spiritul auzitorilor săi, *de unde* să-î ia și *cum* să-î ia, spre a-î face să se intereseze de o chestiune și s-o priceapă. Aceasta e treaba *artei lui didactice*. Dacă *el* nu va poseda cel puțin noțiunile indispensabile ale artei didactice, în zadar i se va vorbi fie de *spiritul* unei metode, fie de *aplicațiunile ei speciale*. Spiritul metodei nu se va pricepe; se va lua în locul lui *litera* metodei; iar aplicațiunile ei speciale, învățate pe derost, vor deveni rețete pedantice, rigide și moarte, niște adevărate instrumente de tortură.

Pe lîngă exemple scurte, ca cele de mai sus, se vor întrebuița cu folos biografiile oamenilor mari, faptele, evenimentele și caracterile istorice, discursurile cu conținut etic din lite-

raturile vechi și moderne, analiza de proverbe și de maxime celebre, cînd se întîlnesc în lectură și compoziții.

Un exercițiu escelent în dezvoltarea judecării morale constituie analiza critică, din punct de vedere etic, a caracterelor și actelor personajelor din piese de teatru și nuvele literare mai lungi, cari, în mare parte, se vor citi liber de elevi acasă, după recomandăția profesorului, sau se vor analiza în clasă.

EDUCAȚIA MORALĂ INDIVIDUALĂ ȘI SOCIALĂ

Se cunoaște din Etică împărțirea moralei în *individuală* și *socială*. Deosebirea între aceste două morale nu e așa de fundamentală; s-ar putea găsi o noțiune comună, care să le unifice în un principiu. Dacă ne înțelegem asupra ideii, ce va să zică *moral*, atunci nu se poate ca în *morală* individuală și socială să nu fie ceva comun. Ce e acel ceva comun? Este tocmai aceea ce ne face ca, și pe una și pe alta, să le numim cu numele de *morală*, e noțiunea generală a moralității, și aceasta atîrnă dela criteriul la care s-ar opri cineva asupra deosebirii binelui de rău, dela criteriul moral. Cred că cea mai întemeiată din toate teoriile morale în această privință, e aceea ce susține că *bun* e tot ce ajută la împușinarea durerii universale sau la sporirea fericirii universale.

Se poate aplica la morală individuală acest criteriu? Negreșit, dacă găsim că e un raport armonic între fericirea individului normal și între fericirea socială, între activitatea normală a individului și între scopurile vitale ale totului din care face dînsul parte. Acest raport armonic există, nu în mod absolut, cum există în organizmele individuale, între funcțiunea normală a unui organ și viața întreagă a organismului; dar totuși îndestul de accentuată și vizibilă. Mersul evolutiv al întregului univers, tot progresul, toată tendința omenirii și idealurile culturale către acest țel ultim se îndreaptă, adică spre armonizarea activității și fericirii individuale cu scopurile vieții colective.

Sînt însă activități care se par că în întîia linie folosesc individului, fără a cădea în conflict cu interesele sociale. Aceste activități sînt considerate în categoria generală a *moralității individuale* și formează obiectul educației morale a individului ca atare, pentru el însuși. Aci intră formarea acelor virtuți individuale, cum e *curajul*, *cumpătarea*.

Baza moralei sociale. — În ce privește însă morala propriu-zisă, aci avem să ne adresăm la unul din sentimentele cele mai adânci și mai primitive, anume la *sentimentul simpatie*.

Relativ la natura sentimentului moral sînt, două teorii, care explică formația și dezvoltarea lui; una pe care am pute-o numi *nativistă*, pentru-că presupune în natura omenească ceva înăscut, din care se dezvoltă sentimentul moral; alta, *teoria empirică*, am pute-o numi și *asociaționistă*, pentru-că explică sentimentul moral, nu ca dezvoltîndu-să din ceva primitiv, organic, ci ca ceva produs prin experiență, prin educație, prin influența mediului, prin asocierea de plăceri și dureri cu urmările bune sau rele ale actelor individuale față cu societatea. Nu e locul aci să aprofundăm mai mult aceste două teorii pentru a vedea, în mod critic, care din două e mai întemeiată. Această chestiune face obiectul mai special al Eticei. Sînt însă mai multe cuvinte ce ne fac a înclina pentru teoria nativistă.

Punctul de plecare al sentimentului moral, germenul din care se dezvoltă, îl găsim în un *instinct*, care e tot așa de original cași instinctul de conservare individuală: e *instinctul de conservare a speții*. Omul a apărut deodată cu două instincte, a căror putere, probabil, n-a fost dela început egală. A predominat la început, în genul omenesc, și predomină în o parte a vieții individului, în copilărie, mai mult acela al conservării individuale. Instinctul social însă se dezvoltă din o rădăcină tot așa de primitivă în natura omenească și are și el epoca lui de înflorire și de predominare în viață.

Ca sentiment corespondent al instinctului social, este *simpatia*. Deci, cînd voim să dezvoltăm sentimentul moral ce dă naștere la acte privitoare la binele societății, cînd voim să dezvoltăm sentimentul dreptății, umanității și toate virtuțile ce alcătuiesc morala socială, va trebui să ne adresăm la acest germene, punctul de plecare și izvorul activității întregi a vieții sociale; să ne adresăm adică simpatiei.

Educația morală în școală și familie. — Mai înainte de a vedea cum se poate dezvolta în mod sistematic și intenționat voința, fie în morala individuală, fie în cea socială, observăm că e o influință morală inevitabilă, inconștientă, din partea

mediului social; și anume a instituțiunii în care trăește și se dezvoltă individul.

Școala, prin simpla funcționare a ei și prin modul de a funcționa, educă. Familia de asemenea. Și una și alta, neintenționat, prin organizația lor, dezvoltă anumite sentimente, deprinderi, dau individualității un «caché», îi dau anumite forme, pe cari plasticitatea individului le primește dela forma de organizare și de funcționare a instituției în care trăește.

Așa d. e. școala ce deprinderi de voință, ce sentimente infiltrează pe nesimțite în suflet? Prin simplul fapt că copilul se duce la școală, că școala se deschide la o oră determinată, că profesorul intră în clasă la o oră determinată, că există un program arătând o succesiune determinată de activități pe oră: dimineața anumite obiecte, de-amează anumite altele; prin simplul fapt că zilele săptăminei sînt destinate unor anumite îndeletniciri și că se știe dinainte pentru fie-care zi ce ocupații îl așteaptă, în ce ordine, cît și cum; și prin faptul că se supune acestei regularități și norme, ce n-atîrnă de dorința și de puterea lui s-o schimbe—ordine imutabilă și fatală față cu el—incontestabil că se influențează în mod anumit sufletul școlarilor, și cuta particulară pe care o ia personalitatea lui e aceea a *regularității*, a *normei*, a *ordinei*. Dacă elevul vine mai tîrziu la clasă, profesorul îi face observație, mai blîndă sau mai aspră; dacă întîrzierea se repetă, neglijența îi aduce nemulțumiri mai simțitoare. Urmează anumite pedepse, unele știute și prevăzute, ca datele unei legi naturale: e scos «la perete», i se dă o pedeapsă mai ideală—o notă rea la purtare—ori un arest, etc. Călcarea regulei se resimte prin o sancțiune. Copilul se învață astfel cu noțiunea *regulei*, unei reguli ce stă mai presus de caprițiul individualității lui.

Din școală, sufletul copilului cîștigă ceva și mai însemnat, cîștigă acel *sentiment al confundării lui cu un tot social cu mult mai mare de cît el, sentiment așa de important în calificarea morală a oamenilor*. Cît stă în familie, ori-cît de numeroasă ar fi ea, nu poate fi mai numeroasă decît o școală: nici un tată de familie n-ar dori să aibă un număr de copii așa de mare, în cît să facă un institut numai cu propriii lui copii; ori-cît de numeroasă ar fi o familie, e o corporație socială relativ redusă, și copilul iese în relief ca un individ; ca-

prițile lui se bagă în seamă; și poate să influențeze, după gustul său, câte odată, mersul acestuia tot uman în care trăește.

Nu sînt tocmai rari cazurile în care copiii sînt tiranii mici ai familiei; ei comandă, ei hotărăsc și vremea mesei și a plimbării; ei schimbă slugile, etc. Această individualitate dispăre cu totul, cînd intră în școală. Școala se mișcă după anumite legi, la care elevul n-a contribuit cu nimic, nici prin plîsete, nici prin capriții și bosumflări. În școală domnește o ordine a cărei lege dominantă vine din altă regiune superioară, e dictată de țară, prin delegația ei; și copilul, care nu e nici reprezentant al țării, nici cîrmuitor, nu poate să modifice în nimic sau să suprimă un tot de fatalități, asupra căruia n-are nici o influență.

Am notat mai întîi sentimentul ce se dezvoltă din supunerea la regularitatea școlii; copilul se obișnuiește cu spiritul de legalitate sub care va trebui să trăiască mai tîrziu. Dar prin cunoștința participării vieții lui individuale la viața unui tot superior, se pune, mai departe, începutul altui sentiment și mai înalt, aceluși sentiment ce se naște cînd ne simțim o părțică infimă din un tot imens ce ne conduce fatal către țelul, deabia întrevăzut de noi, adică se pun bazele sentimentului numit *religios*, în care intră ceva de mister, de supra-uman. Vorbim de sentimentul religios în înțelesul psihologic, înțelesul eclesiastic, care n-are de a face nimic cu considerația filozofică a chestiei.

Mai putem încă observa că în școală, prin modul de alcătuire al ei, copilul mai face progres și în altă direcție a dezvoltării lui normale, anume: începe *a se cunoaște pe el și a cunoaște oamenii*. Acest cîștig s-ar fi putut obține în familie de copil, care este idealul familiei. Mama, tata, nu vede în copil decît calități, și trece foarte repede și ușor asupra defectelor. Aceasta e pornirea generală a sufletului omenesc în familie. Defectele copiilor se consideră de părinți ca ceva accidental, neînsemnător și trecător. Credința în esența fundamentală bună a copilului e neclintită și neclintibilă în sufletul părintelui, care nu crede că copilul său e rău sau prost, chiar dacă o spune. Așa în cit copilul se vede pe el însuși prin prizma sentimentului matern și patern, prin prizma sentimentului idealizator al familiei, și se vede de ordinar mult mai bun decît este și mult mai deștept; și decî nu se poate cu-

noaște. Maxima «cunoaște-te pe tine însu-ți», începutul înțelepciunii practice și teoretice, cu greu se pune în practică în familie; în orî-ce caz, în foarte rare și excepționale cazuri.

În școală e cu totul altfel. Aci nu e acea dispoziție patriarhală, acea atmosferă caldă și ideală, în care crescuse copilul și se văzuse cu sufletul mai mare și mai înalt decît în realitate. Aci, din contră, se găsește sub ochii străinilor, recii, indiferenți, ce judecă fără sentiment părtinitor. Aci mai are ocazia să se judece el însuși, nu numai să audă judecățile altora asupra lui, are ocazia să-și compare forțele cu alte forțe și să vadă, cu proprii ochi, cît valorează în diferite privinți; să vadă d. e. că altul e mai deștept, că înțelege mai de grabă; cînd întrebă profesorul clasa întregă: «cine a înțeles?» și el nu poate răspunde *eii*, sau spune prostii, e luat în rîs. În familie era mîngîiat cu un «nu face nimic», era corectat, i se punea răspunsul în gură; la școală, de nu-și șoptește vre-un coleg mai priceput, iea notă rea, cade la examen, rămîne repetent. El care se credea puternic fizicește, așa de tare în cît toți frații mai mici erau robii înaintea lui, aici, dacă-și încearcă puterea, adeseori ajunge pe sub bancă, în poziție neplăcută. Din toate punctele de vedere e silit fatal să se compare cu alții de seama lui, și-și vede astfel defectele și calitățile. Această cunoaștere de sine, pe care numai școala poate să o dea în acest grad, e un mare câștig; și acest câștig moral e un punct de plecare însemnat în realizarea scopurilor educației.

Tot în școală se poate aplica mai efectiv stimulentele *emulației*. Copiii, văzînd unde le e slăbiciunea și unde sînt tari, vor căuta să se ridice, mai ales dacă vor avea un educator care să știe a face apel la emulație, și pe toți să-și pue la întrecere din diferite puncte de vedere, astfel în cît fiecare să se simtă că poate fi superior celorlalți măcar în o privință. Punctele de comparare sînt destul de numeroase și ni le putem închipui mult mai numeroase, după cum vom vedea această chestie mai departe.

Un câștig tot așa de prețios, obținut în școală, alături de cunoașterea de sine, este *cunoașterea de oameni*. Ce cunoaștere de oameni poate să se câștige în familie? Pe cine avea copilul să studieze și să cunoască? Pe tată, mamă, frați, orî-cît de mulți? Nimic nu-l îndemna la aceasta. Interesul luptei

pentru viață lipsia. Afară de asta nu se întâlnește în familie acea varietate și multiplicitate de caractere ce se găsește în școală, unde vin odraslele atîtor familii cu diferite grade de cultură, cu caractere, apucături, dispoziții atît de deosebite. În familie ne-avînd ocazia de a învăța să cunoască oamenii, copilul e depărtat dela dobîndirea acelor mijloace de luptă pentru viață, așa de necesare în lume, în relațiile cu oamenii. Cu frații lui, ce ocazii de luptă pentru viață, putea să aibă? Cel mult cînd se face vr-un dar, cînd se cumpără și se împart jucării, or altceva, la care cu toții aspiră deopotrivă. Dar ce deosebire dela acest mediu pașnic, la mediul școlii tulburat, în atîtea direcții, de curentul luptei școlarilor între dînșii, luptă a tuturor contra tuturor! Cine nu-și aduce aminte, din vremea școlăritului, de aceea societate de conșcolari în care cei puternici erau totul, cei slabi reduși la ascultare de supuși plecați și sfioși? Superioritățile reale ies la iveală și se concretizează în tiranii. Uneori destul de cruzi, totdeauna autoritari. Tiraniile acestea se stabilesc mai ales în internate, unde cel tare și superior e «domnul» necontestat al unei clase, cite odată al școlii întregi, șeful de clan, pe care supușii caută să-l îmblînzască cu fel de fel de daruri și lingușiri. În internatul, din care am suvenirile mele, era un astfel de despot ce se îmbuna cu coji de pîne oprite dela masă de către supuși; asta se numia «controbonț» în jargonul interatului, și fie care avea grijă să oprească o coajă de pîne din porția lui pentru idolul, ce altfel era inplacabil.

Astfel, copilul în școală e nevoit, cu riscul lui, să cunoască oamenii, să cate a le para loviturile fizice și morale, și să afle mijloacele luptei pentru viață, pentru menținerea situației. Astfel se dezvoltă voința, puterile de viață. Aceste împrejurări lipsesc absolut în familie.

Nu putem, însă, zice că în școală se dezvoltă toate calitățile și numai calități. Sînt alte calități ce nu le dă *decît familia*; și idealul ar fi o instituție care să întrunească toate calitățile superioare, datorite și școlii și familiei. În școală se dezvoltă tăria voinței, dar în o direcție sălbatică, de luptă. Dispozițiile pașnice din mediul liniștit, sentimental, al familiei dispar în această aspră atmosferă a școlii, și în locul lor intră grija vieții și apucăturile războinice, sălbatică, de a te apăra sau de a lovi. Fiește că nu e acesta idealul către care sperăm că

tinde omenirea. Ne închipuim că omenirea va ajunge în o stare, când lupta între oameni va dispărea, când toți se vor simți ca adevărați frați. Acest sentiment al *fraternității* e produsul familiei. Copiii din aceiași familie simt între ei acea înclinație simpatică a omului iubitor de om.

Tot în familie iea naștere un alt sentiment, care mai cu greu se dezvoltă în școală: sentimentul *pietății recunoscătoare* a copiilor față de părinți. E o fericire când ai puțința de a-ți aduce aminte de vr-unul, doi, dintre profesorii primari or secundari, cu acea mișcare de recunoștință duioasă, pe care o ai când te gîndești la tata or la mama. Ceii mai mulți dintre dinșii îți lasă impresia unor străini, ce veneau să-și facă o datorie, pentru care erau plătiți; iar dacă lipsiau, nu lăsaui nici un regret. Cam acestea rămîn ca influențe afective din partea școlii. Iubirea recunoscătoare, prin urmare, dacă din o nenorocire ireparabilă nu s-a învățat în familie, rămîne poate pentru eternitate necunoscută. Idealul decî ar fi o combinație a afecției călduroase și atente din familie, față cu fie-care *individualitate*, și caracterul datorit școlii.

Am pronunțat cuvîntul de *individualitate*. Să se compare rezultatele la care tinde și ajunge cîte odată școala și familia, din punct de vedere al dezvoltării individualității omenești. Ce rămîne din individul omeneșc în școală? În familie știm că, aproape involuntar, din cauza organizației acestei instituții, se dă atenție individualității, pe cît poate să dea un tată, după gradul lui de cultură; în orî-ce caz, e așa alcătuită familia ca instituție de educațiune, în cît, dacă părintele posedă oarecare pregătire ca educator, se poate cultiva cu interesitate, și din toate punctele de vedere, individualitatea. Dar ce poate face un profesor care, de ordinar, n-are mai puțin de 50 de copii, nu ai lui, pe cari trebuie să-î educe și instruiască? Cum să cunoască el, mai ales în învățămîntul secundar, deaproape individualitatea fie-căruî elev, din toate punctele de vedere? Și, nu numai s-o cunoască, dar s-o și urmărească în apucăturile și dezvoltările ei, și să caute s-o influențeze, mișcînd rezorturile de care dispune natura ei? Se dă *aceiași* lecție la *toți*; se explică *în acelaș fel*, pentru *toți*; dacă lecția nu s-a înțeles de *toți*, se repetă pentru *toți*; se dă *aceiaș* temă la *toți*, de și forțele nu-s egale; se fac *aceleași* lecturi, pentru

toți, deși, după felul spiritului, unora le-ar fi folosit alte ordini de idei. Se uniformizează și se toarnă toți în calapodul sufletesc al aceluiași tip intelectual. Deci înclinațiile individuale, pornirile speciale native ale atîtor naturi diferite, toate sînt forțate să intre în aceiași formă generală de tipar, ce se impune tuturor. Iată și partea de umbră a educației în școală.

Acestea sînt, în scurt, influențele necăutate, neintenționate, la care e supus un copil, prin simplul fapt al traiului lui, fie în familie, fie în școală. Ele sînt educatoare, modifică voința, sentimentele lui, îl formează pentru viață în un senz sau altul.

Numai atît însă nu e de ajuns pentru a se complecta educația morală. Educația morală va trebui să se facă și intenționat din partea fie a familiei, fie a școlii; și deci vom căuta să vedem ce se poate face, fie de școală, fie de familie, în această privință.

Un pas mai departe se face în educația morală, tot indirect, prin însăși *educația fizică*, de care ne-am ocupat deja. Cînd educația fizică se face complet, cînd se dă îngrijire rațională și sistematică corpului și cînd se dă atenție necesară și *ocupațiilor manuale* — cele două părți principale din care se compune educația fizică completă — atunci, prin aceasta, se face un pas serios în formarea voinței și sentimentelor, în educația morală. Analizați puțin, bunioară, ce se întîmplă cu ocazia exercițiilor fizice, mai ales a jocurilor; și analizați de asemenea, ce se întîmplă, ca influență morală, cînd se fac exerciții de lucrări manuale.

Foloasele jocului din punct de vedere educativ. — Influența moralizatoare eșită din jocuri, este îmbunătățirea omului prin sentimentul plăcerii, *fericirea*. Fericirea face pe om mai bun. Acel stimulent cald al tuturor forțelor vitale, și sufletești și trupești, acea exuberanță de viață ce se desvoltă în timpul jocurilor, dă o bună dispoziție întregii ființi omenestii, dă predispoziții către vederi mai senine, mai limpezi, și înclinații mai blînde, mai sociabile.

Sănătatea, ce urmează din exercițiile corporale, buna dispoziție, acea armonie fericită ce resună din tonalitățile organice ale unui trup sănătos, și din care iese umorul vesel și

concepția mai senină a vieții, fac pe om mai sociabil și-l feresc de răutățile involuntare ale morozității.

Plăcerea ce rezultă din activitate, din jocul liber, e plăcere mai bună și mai sănătoasă decât orî-care alta; e de preferit plăcerii pasive ce-î procură o prăjitură, o jucărie, o haină nouă, etc. E mai curată, mai sociabilă, cu urmări mai plăcute.

Un alt rezultat educativ al jocului e *disciplina*, la care se supune copilul de bună voie în timpul jocului. Se știe cum își fac copiii regule de joc, legi, cari sînt chiar substanța constitutivă a jocurilor, și cît de riguroși sînt, și pentru ei și pentru alții, cînd e vorba de îndeplinirea acestor regule.

Afară de aceasta, în jocurile, în distracțiile lor, copiii își manifestă *adevărata lor natură*, cum nu le e permis adesea să și-o manifeste în școală, supraveghiați de ochiul grav al profesorului. Dar profesorul dibaci, bun observator, care dorește să-și cunoască elevii, nu-și mărginește observația asupra lor numai în clasă, ci îi observă mai ales la jocuri. Și atunci are multe surprize. Pe un copil, de care avea ideea că e leneș, îl vede iute și sprinten la jocuri. Ar trebui să ne întrebăm și să căutăm a ne explica pentru-ce această deosebire? Cum se face că mintea lui, pe care o credeam mereu adormită, sub observația din clasă, îndată ce o vedem la jocuri, dînsa e care dă regulele jocului, dînsa care poruncește, conduce, e șeful jocului? Să se întrebe profesorul: care e cauza? Și va fi nevoit să găsească singura cauză de deosebire în condițiunile deosebite în cari se află mintea elevului în clasă și în afară de clasă, iar nu în o apatie organică nelecuibilă.

Influența morală a muncii. — Și mai importantă e influența educatoare a *muncii*, a exercițiilor manuale. Firește că cele ce voiți spune asupra acestei chestiuni sînt la noi de interes mai mult teoretic și ideal. Nu vom lua ca punct de plecare ceea ce se petrece sub ochii noștri; realitatea e imperfectă; ea va trebui să se modeleze după concepțiile teoretice. Astfel nu pot da exemple de efectul moral al muncii în școală la noi. Cel mult s-a introdus lucrarea manuală în învățămîntul primar; dar experiența e necompletă: trebuie dusă mai departe la învățămîntul secundar, și atunci se va vedea rezultatul. Remediu constă în schimbarea concepției despre munca manuală. Va trebui distrus prejudeciul ce face să se considere

munca intelectuală ca singura muncă nobilă. *A priori* se poate înțelege ca acel ce din copilărie s-a deprins a munci cu mâinele, prefăcînd materialul brut în ceva utilizabil, împletind o frînghie, făcînd un lanț, o verigă, acela va vedea cu alți ochi pe muncitorul manual, va vedea în el un confrate, un « coleg ». Și aceasta nu este oare o influență morală de mare însemnătate pentru societate? Clasele sociale nu se vor mai considera între ele despărțite așa de fundamental. Cel puțin în mod practic se va face între ele o apropiere, o înfrățire. Rezultatul respectului dat muncii manuale este un pas mare și sigur către democratizarea sinceră a societății. Și asta va rezulta din introducerea lucrărilor manuale în școlile de învățămînt mai înalt.

Cînd aceste lucrări se vor prepara așa de bine, în cît, deosebit de faptul că ele sînt un exercițiu al minelor, să dea individului posibilitatea ca din produsul muncii sale să poată trăi, la nevoie, atunci se poate închipui ce valoare morală, imensă posedă această a doua parte, foarte importantă, educației fizice. Omul care e în stare, în orî-ce împrejurare grea, să ieasă din nevoie, prin destoinicia roditoare a mâinilor și brațelor sale exercitate, capătă cu siguranță sentimentul neatîrării și demnității omenești.

Aceasta este și trecerea naturală către educația morală propriu zisă, prin desvoltarea uneia dintre virtuțile individuale cele mai vechi, numită *curaj*.

DESVOLTAREA VIRTUȚILOR INDIVIDUALE

Curajul. — Curajul îl pregătește deja educația fizică. Înțărirea corpului e un mijloc de a ajunge la curaj, prin cîștigarea acelei țării sufletești ce o dă sentimentul energiei organizate și sprijinul în propriile sale forțe fizice și psihice.

Curajul l-am putea defini: *puterea de a rezista și de a înfrînge durerea*. Durerile fiind de două feluri, *fizice și sufletești* — ambele, în definitiv, tot sufletești, dar unele venind pe cale fizică, altele pe cale morală — din această cauză și curajul poate fi de două feluri: fizic și moral.

Spre a realiza deci curajul e indispensabil să se întărească voința față cu durerea, să se dea cu alte cuvinte omului *libertatea voinții*. Cînd zic « libertatea voinții », se înțelege foarte

bine că nu dau cuvîntului *libertate* înţelesul metafizic, adică lipsa de cauzalitate. Voinţa liberă şi dezvoltată e aceea, care e în stare să reziste unor dureri şi să lucreze conform ideilor. Negreşit să reziste nu numai durerii, dar şi plăcerii; însă punctul de greutate trebuie să se pună pe durere. Din cele două stimulante ce determină voinţa, dintre plăcere şi durere, aceea care are influenţă decisivă, e durerea. Omul caută mai întâi să fugă de durere; şi cînd e cu putinţă, în al doilea rînd, caută plăcerea. Însă atitudinea raţională faţă de plăcere, atitudinea ce face pe om să reziste unor atracţii momentane în vederea unui viitor mai bun, o numim *cumpătare*. Curajul e numai putinţa de a rezista durerii.

Curajul fizic e forma cea mai veche de manifestare a acestei puteri. Se înţelege că, în forma primitivă de dezvoltare a omenirii, cînd nu era vorba de lupta pentru idealuri, ci curat şi simplu pentru existenţa fizică, şi cînd prin urmare pericolul nu era despre partea morală, cînd atacurile nu izbeau pe individ în fiinţa lui ideală, în credinţile, concepţiile lui, ci îl loveau în existenţa lui fizică, atunci singurul curaj care se putea dezvolta şi era necesar să se dezvolte, era, fireşte, curajul fizic. Şi multă vreme acest curaj fizic a avut precădere. Nu mai vorbim de anticitatea depărtată; e destul să ne gîndim la *evul mediu*. Cîtă nevoie de curaj fizic avea omul, ca să poată trăi în evul mediu, în acel timp primejdios de continue războaie şi de atacuri nesfîrşite, cari puneau viaţa în o perpetuă nelinişte şi nesiguranţă!

Necesitatea acestui curaj fizic scade, însă, din ce în ce. Pericolele, nesiguranţa vieţii, lovirile directe şi barbare în existenţa individului se împuţinează. Societăţile devin treptat, treptat mai paşnice. Nu putem zice că, în timpul de faţă, s-a ajuns idealul în această privinţă. Sîntem încă în o fază semi-sălbatică, în care lupta se pare încă indispensabilă. Dar în viitor, desigur, că pericolele acestea fizice din partea omului vor dispărea. Pacea, liniştea universală se va stabili. Ceea ce pentru noi azi e un vis, o utopie, pentru fericii muritori de peste cîteva sute de ani — să zicem miî — va fi o realitate.

Natural, şi atunci curajul fizic va fi necesar, ba va fi totdeauna necesar, nu în lupta omului cu omul, ci în lupta vecinică a omului cu *natura*. Lupta omului cu natura nu va înceta nicî odată; va

fi totdeauna nevoie de a o ataca, spre a-îi cuceri secretele, pentru noi neînchipuite azi, dar care se vor desfășura minții viitorimei. Cucerirea lor se va isbîndi numai prin luptă, și va cere răbdare, durere, sacrificiu din partea omului. Chiar în societățile de azi, așa civilizate cum sînt și în gradul în care sînt civilizate, găsim exemple de curaj eroic, nu în desfășurare de forțe vrăjmășești ale omului în contra omului, ci în lupta omului cu natura. N-are nevoie de curaj fizic un explorator al popului nord ori sud? Un Nansen nu a manifestat un curaj fizic eroic? N-are un lucrător din mine ori din fabrică un curaj fizic eroic, ca să supoarte toate ne-ajunsurile acelei muncii titanice într-o atmosferă grea, în care-și ofilește existența? Experimentatorii științifici nu sînt ei de multe ori expuși la răz-bunări crude din partea naturei, tocmai cînd sînt gata a pune mîna pe vr-o taină a ei? În atîtea direcții, pe care nu e nevoie să le înșirăm, să vede că, chiar în o societatea pașnică, cînd omul are față de om o atitudine frățească, e nevoie de curaj fizic, din cauza luptei adesea nenorocite pentru adevăr și progres, cumpănite cu atîtea suferințe fizice din partea naturei.

Însă curajul care, cu siguranță, nu se va isprăvi niciodată, care din contră va fi neconținut hrănit și desvoltat în om-nire, e *curajul moral*, e puterea de a rezista la durerea sufletească de ori-ce natură, puterea de afirmație a personalității omenești, în ce are ea mai ideal și mai înalt.

Și în timpurile de cultură inferioară și primitivă, cînd domnea uniformitatea de gîndire și credință, era, ne-apărat, mare nevoie de acest curaj moral. Să părea ceva colossal, monstruos, ca un om să fie în dezacord sufletesc cu unitatea omogenă din care făcea parte, în dezacord cu marea, imensa majoritate a acelor ce credeau la fel, să se despartă de dînsa ca o individualitate separată și să propună, să propovăduască un nou ideal, să lupte ca să distrugă vechea credință, cea în deobște admisă ca ceva axiomatic sigur.

Firește că acele individualități totdeauna au căzut jertfă, au plătit cu viața lor curajul de a se afirma pe ele înșile, ca individualități deosebite de forma sufletească a comunității sociale din care făceau parte. Istoria civilizației omenești e

compusă din exemple multe de această categorie. E aproape banal să mai amintesc exemplul unui *Socrate*, al lui *Christ*, al martirilor din era creștină, al lui *Giordano Bruno* mai tîrziu, și cît p-aci al lui *Spinoza* în timpurile mai nouă.

S-ar părea că tocmai din cauză că azi nu mai e pericolul acelei uniformități de gîndire, care să apese asupra individualității, ca înainte, curajul moral, puterea de a se afirma pe sine însuși, nu mai are acea importanță.

Din contră, azi, și din ce în ce mai mult pe viitor, necesitatea afirmării individualității se simte și se va simți din ce în ce mai tare. În trecut era un caz aproape „monstruos“, ca cineva să iasă din comunitate ca răzleț, și să se manifeste ca o excepție față cu mulțimea uniformă și omogenă. Majoritatea n-avea nevoie de eforturi și de sacrificii ca să-și manifeste individualitatea; se rezima pașnic și liniștit pe credințele admise, în care crescuse și se dezvoltase. Și numai rarele „rarissimae“ excepții, împinse în luptă de demonul neliniștit al geniului lor original, se simțeau turburați și nevoiți a se afirma, îndurînd sbuciumările conflictelor tragice dintre *eul* lor și modul de a fi al majorității immense. Idealul comun îi mulțumia deplin pe toți ceilalți și îi ocrotea de primejdioasele îndobîdiri ale îndoielei și de vătămătoarele scipirii luminoase ale cugețării, sub adăpostul odihnilor al dogelor consacrate.

Cu timpul, însă, în cele mai multe și mai distinse esemplare ale genului omenesc, acest ideal comun, ce părintește proteja mulțimea, dispare. Fie-care, din ce în ce mai mult, pe viitor, se va simți nevoit să stea pe propriile lui forțe sufletești, să își afirme credința sa particulară, individualitatea sa deosebită.

Și această afirmare se face luptînd cu atîtea alte contra-afirmări, și trebuie să se mențină, propagîndu-se, spre a triumfa în actul de selecție operat de momentul istoric al intelectului colectiv. Alături cu *socializarea* va crește treptat și paralel *individualizarea*—cele două eterne condiții ale progresului. Astfel că acel om va fi mai desăvîrșit și-și va fi trăit viața lui mai pe deplin, care va fi avut puterea, în un grad mai mare, să-și afirme și să-și mențină în lupta pentru existență, ideile, credințele, aspirațiunile, personalitatea lui. Cei alții vor fi dus o viață inferioară, care, măsurată cu termometrul vitalității, am putea zice că se află mai aproape de zero.

Spre a pregăti dar posibilitatea unei vieți complete, ome-

nești și demne, se va simți din ce în ce mai mult necesitatea de a desvolta *curajul moral*. Acesta constă în sentimentul neatîrnării complete *de orî-ce altă forță*, afară de ideal, de rațiune, de convingerile proprii individuale ; și mai constă în deprinderea completei *veracități* practice, orî puterea de a-și manifesta cineva, cînd trebuie — și totdeauna de cîte orî trebuie—ființa sa ideală, prin orî-ce mijloc, fie prin cuvînt, fie în scris, sau prin acte ; constă decî în puterea de *individualizare*, de manifestare vizibilă și deplină a individualității, a personalității omenești, în tot ce are dînsa măî înalt, măî ideal.

Nu găsesc că între acest curaj moral și curajul fizic se poate stabili o deosebire radicală. Căutînd bine, mi se pare că s-ar putea vedea că, în definitiv sprijinul curajului moral e tot curajul fizic, tot puterea de a suporta durerea, sfișierile foamei, torturile frigului, restricțiile de tot felul ; și de a suporta fără temere, fără clintire, ideia ce înspăimîntă mai mult decît toate ființa vie, ideia *morții*.

Ultimul mijloc de eliberare a omului și cel măî înalt grad la care se poate urca o ființă omenească în scara neatîrnării complete de orî-ce, este puterea de a desprețui moartea. Incontestabil că aceasta e conchista cea din urmă, și cea măî înaltă a voinței, căci viața pentru orî-ce ființă, și cu atît măî mult pentru ființa omenească așa de senzibilă, e atît de bogată în fel de fel de atracții, în cît chiar pesimiștii cei măî înverșunați nu vor s-o părăsească. Se dovedește un eroism de o superioritate fără margini, cînd pentru o idee se pune în cumpănă acest dar neprețuit, unic, dat odată pentru totdeauna și pentru scurt timp, și se aruncă cu dispreț pentru altceva măî însemnat, cu sentimentul că cel măî mare bun nu e viața, că măî e ceva măî înalt, ce dă valoare vieții.

Cît timp va rămîne în om patima vieții, care-l face să se agate cu lăcomie, cu orî-ce preț și fără demnitate de existență, nu se va dovedi nicî-un act adevărat de curaj, și totdeauna va fi înainte posibilitatea unei șovăiri în calea dreptății și idealului. A-ți afirma o credință pînă la sfîrșit, statornic și curajos, fără să fii în stare să suferi de foame, de lipsa libertății, durerile frigului, intemperiiilor și indefinitiv desființarea personalității tale fizice, e cu neputință. Nu putem admite că s-ar găsi eroi adevărați, cari să nu fie în stare să înfrunte a-

ceste dureri fizice. Aşa în câit, în cel din urmă, putem susţine că, la baza curajului moral, stă curajul fizic.

Cum se va desvolta curajul moral? Mai întâiu de toate prin exemple vii, văzute cu ochii de elevi, sau arătate de profesor în biografia oamenilor mari ce au posedat acest curaj în un grad înalt, fie în timpurile trecute, fie în cele actuale.

Exemplul e comunicativ. Observaţi ce mişcări sufleteşti, ce entusiasm moral, ce manifestări energice s-au produs azi în *toată* lumea cultă, nu numai din Europa, cu ocazia actului de curaj eroic al marelui scriitor, *Emile Zola*, care, cu sacrificiul persoanei lui, a căutat să facă lumină în o chestiune de dreptate superioară, care se considera ca nesigură.

Afară de exemple, un mijloc educator e de a desvolta în copii *încrederea în ei înşi-şi şi în oameni*. Din nenorocire, educaţia morală în genere şi în special formarea acestei virtuţi individuale, nu figurează în programa de preocupare a şcoalelor publice; şi nu lipseşte numai din programa de pe hîrtie, dar şi din practică. Nu veţi vedea nimic sau aproape nimic relativ la această chestiune în funcţionarea şcolii. Şcoala dă instrucţie, nu dă educaţie, decît numai în mod involuntar şi neintenţionat. Cel puţin, de n-ar influenţa în rău, deşi tot neintenţionat!

Educaţia şcolară, dacă n-ajunge să desvolte curajul, încăl să nu-l deprime. Ceea-ce se observă adesea în şcoală, să fie oare un bun mijloc de a desvolta în copii *încrederea în om şi în ei înşi-şi*, acea condiţie de creştere a tendinţii către individualizare, către manifestarea personalităţii omeneşti? Copilul care a greşit, nu şi-a învăţat lecţia, nu şi-a isprăvit tema, orî a făcut sgomot în bancă, şi are nevinovăţia naivă, să vină deagata la profesor să-î spună că n-a învăţat lecţia, că n-a isprăvit tema, că el a făcut sgomot, desigur nu va fi primit cu simpatie, nici mîgălit cu dragoste pe obraz; mai de grabă va simţi o pişcătură dureroasă la urechi. Ce mai încurajare pentru veracitate! Prin acest mijloc copilul, pentru viitor, cînd nu-şi va face tema, va ascunde caetul, ca să nu-l vadă profesorul; cînd va face sgomot, va spune că vecinul lui a făcut, etc. Rezultatul e deprinderea de a minţi, de a ascunde şi a se ascunde; e frica, neîncrederea.

Deci educaţia publică nu e tocmai de natură a încuraja dispoziţiile naturale ale copilului către veracitate. Copilul

din natura lui, e predispus a-și mărturisi în mod firesc, din o mișcare spontană, faptele fie bune, fie rele. Aceasta n-o face, negreșit, din principiu; și acțiunea lui nu se poate considera ca o virtute. Virtute e atunci, când se face un act din principiu, din o deprindere rațională și raționabilă a voinții; dar când se face instinctiv, în mod reflex, orî spontan, nepuținnd să ne-avînd prilejul de a alege între bine și rău, atunci e curat și simplu un act natural, căruia nu se poate da atributul de moral, decît numai după urmările lui, iar nu după motiv. Copilul însă mărturisește faptele sale în mod spontan, face un act firesc. E un spectacol frumos de văzut când aleargă cu lacrimile în ochi și-ți spune vina, și se plînge singur de greșeala lui fără să fi fost mai întîiu mustrat. Iată un început al dispoziției naturale către veracitate, care ar trebui încurajatși desvoltat.

Știu că asupra naturei morale a copilului sînt păreri deosebite, aproape contrare. Unii susțin că natura omenească se găsește în copil cu desăvîrșire bună, perfectă, ideală; alții că în copil găsim o fază primitivă, sălbatică a omului, mai apropiată de natura animalelor.

Natura morală a copilului.—Poate că amîndouă aceste păreri, din cauză că sînt așa de extreme, sînt false. Se aplică un criteriu, ne-aplicabil în cazul de față. A judeca o ființă moralicește, e a-i atribui intențiunii morale; a judeca un act din punct de vedere etic, înseamnă a-l atribui nu unui impuls natural, nereflectat, ci unei intențiunii, unei reflexiunii, unei deliberări morale.

Dar deliberarea morală e ne-potrivit a o presupune la copil. La copil avem natura mai întăit nu reflexivă, ci reflexă, instinctivă, spontană; și în cazul acesta, cel mult putem judeca manifestările copilului nu după mobile, ci după urmările lor ca bune săi ca rele; decî nu putem judeca *natura copilului* din punctul de vedere moral, ci *actele lui*. Și trebuie să se facă această deosebire, care e principală. Se apreciază orî agentul, omul, orî actele. Se poate foarte bine ca aceste apretieri să cadă în contradicere, adică să găsim un act rău, din cauza urmărilor lui, săvîrșit de un om bun, pentru-că l-a săvîrșit din o intenție bună; și vice-versa, un act bun, pentru-că a dat urmări bune, săvîrșit de un om rău, care nu s-a gîndit a face bine, ci a pornit poate din o intenție chiar rea.

Ce se impută naturei morale a copiilor? Despre copii, din punctul acesta de vedere, se zice că au apucături rele, că nu cunosc ce va se zică onestitatea proprietății, că sînt oarecum hoști din natură. Se mai spune că sînt lipsiți de simpatie, că sînt cruzi, nu respectă sentimentul de durere al altor ființe. Și că sînt mincinoși, nu știu ce va se zică adevărul, și toată ziua nu spun de cît minciuni. Tabloul alcătuit deja din aceste trăsături, pare destul de negru.

Rezultatul studiului se deosebește, însă, în această privință, după cum se studiază copilul în o vîrstă ceva mai răsărită, s. e. în starea în care se găsesc la școală, sau în vîrstă mai fragedă.

Dacă cercetăm natura copilului *în vîrsta de școală*, se găsesc întemeiate multe din acele observații. Cîte răutăți, cîte înșelătorii nu-și fac copiii de școală unii altora! Certuri, gîlcevi între dinși, lupte, torturi, bătaii. O parte însemnată din activitatea profesorilor se consumă tocmai în a face dreptate, a judeca, ancheta, a căuta pe vinovat, a pedepsi, a face disciplină. Cîte categorii de pedepse nu sînt în școli pentru diferitele categorii de greșeli: ba pentru hoție, ba pentru minciună, bătăe și cîte altele.

Toate aceste sînt de ne-tăgăduit, însă ar fi ne-întemeiat a se trage de aici concluzia despre natura copilului ca atare, despre firea primitivă, nealterată de nimic a copilului. Pînă la școală copilul învață multe lucruri. Felul greșit de a educa, fie din familie, fie din școală, face să contracteze, s. e., mai întîiu de toate, obiceiul de a minți.

Chestiunea este de a ști pornirile naturale, nealterate, primitive ale copilului, firea lui propriu zisă. Și această fire propriu zisă trebuie s-o urmărim numai la începutul vieții copilului, la primele ei manifestări, iar nu mai tîrziu, cînd deja s-a alterat prin diferite influențe.

Și încă și atunci, cînd facem studiul asupra naturei morale a copilului, trebuie cercetătorul să-și dea mai întîiu seama de cuprinsul acelei *noțiunii morale*, a cărei calitate corespunzătoare o caută în firea copilului. Dacă vreți să-ți dați seama, cu cunoștința clară, despre pornirile copilului către *minciună*, ori adevăr, se presupune că, mai întîiu, și-a dat seamă de ce va se zică a minți. Nu or-ce neadevăr spus este o minciună, după cum s-a învederat într-un alt capitol. Copilul, bunioară, spune părintelui că azi păpușa s-a purtat ori că nu s-a purtat

cuminte, că i-a spus cutare lucru supărător și că a pedepsit-o, etc. Este acesta un adevăr? Știe sau nu copilul că ceia ce spune e în neconformitate cu realitatea? Desigur nu e nici un copil atît de lipsit de inteligență sau așa de fantast pînă la alienație—afară de cazurile anormale— în cît să creadă în realitate că păpușa lui e cuminte, orî face nebuniî, și că bățul pe care stă călare ca un adevărat viteaz, e în adevăr un cal.

Toate acestea le spune știind că nu-s adevărate. Se poate zice că minte? Sînt acestea minciunî în sensul strict al cuvîntului? In aceste afirmații e tacit subînțeles, că nici cel ce ascultă, nici cel ce spune asemenea ne-adevărurî nu crede în ele; e o convenție de a spune astfel de lucrurî fără consecvență; e un fel de joc al imaginației, al fantaziei; e o glumă, în care copiii se prefac că cred, și au aparența de a crede, dar în fundul inimei, la adică, nu cred. Decî unde e minciuna? Minciuna ar fi atunci — și trebuie lămurit lucrul acesta clar — cînd cel ce spune o ne-exactitate, o spune cu *intenție de a induce în eroare* pe cel ce ascultă, de a face pe cel ce ascultă să creadă un ne-adevăr, în care cel ce spune *nu crede*.

Minciunile copiilor. Odată cunoscînd acest criteriu, putem studia natura primitivă a copilului, și vom găsi că nu sînt așa de multe cazurî de adevărate minciunî pe cît se pare. Se vor elimina astfel toate minciunile nevinovate, de fantezie, ale copiilor în timpul jocurilor, toate afirmațiile evident ne-adevărate, dar a căror transparentă de neadevăr e așa de mare, în cît nu poate înșela pe nimenî. Un copil s. e. face un act sau spune o vorbă care nu convine părinților, și părinții îl întrebă: «Cine te-a învățat așa?»—Și el are la îndămină un răspuns neprecugetat: «păpușa». Firește că nici el nu crede în aceasta. Un alt copil, într-o scenă de altfel drăgălașă, umblînd cu niște pahare, le scapă și le sparge. In momentul acela intră mama lui și el începe să strige că mama a spart paharele și aleargă la ea și începe să dea în ea, încredințînd-o că ea este vinovata. Incontestabil că intențiunea copilului nu era să inducă în eroare pe mama lui; era un mijloc dictat de instinctul de conservare de a se ajuta prin o minciună glumeață, ca să scape din o încurcătură.

E ceva mai mult din natura minciunii în alte cazurî, pe care

*James Sully*¹⁾ se silește să le explice și să le scoată din categoria minciunii, însă cam forțat. Astfel este cazul cînd un copil, care dorea să fie dus în trăsură sau călare, sau în brațe, se văita că-l doare piciorul, că nu mai putea merge, că are o bubă și o durere grozavă la un picior, că de-abea poate să se miște, și cu vaetele acestea, ce se văd de departe că-s neadevărate, isbutea să-și realizeze scopul, să fie luat în brațe, dus în trăsură sau călare. Un altul, văzînd pe fratele său că în timpul unei boale era tratat cu multă îngrijire, căci i se aduceau oare-care pastile dulci pentru tuse, a început să se plîngă că și el e bolnav; și, de cîte-orî vedea pastilele, începea să tușască, întocmai ca și fratele său. Prin acest mijloc căpăta pastilele cele dulci; dar acest mijloc era o minciună. J. Sully crede că nu era o minciună și că era o sugestie. E posibil în unele cazuri să se explice neadevărul acesta și prin sugestie; însă e foarte greu să se explice pe această cale psihologică faptul copilului care cerea să fie luat în brațe, pretextînd că îl durea piciorul, și chiar faptul copilului care s-a puca să tușască de cîte orî vedea pastilele, justificînd că e bolnav. Desigur scopul era să obțină pastilele și mijlocul era de a se preface că e bolnav.

Mai cu greu și mai pe nedrept s-ar învinovați de minciună copiii în alte cazuri, s. e. cînd li se pun întrebări ciudate, grele, la cari nu pot răspunde, fără a-î pune pe ei în o situație neplăcută, sau pe alții. Astfel de întrebări se obișnuiesc prin familie: pe cine iubești mai mult? Dacă e de față numai acel ce întreabă, atunci copilul de regulă tocmai pe acela îl iubește mai mult. Iar dacă se întîmplă de-s două persoane de față și întreabă amîndouă, copilul ezită multă vreme; dar constrîns de repețita întrebare, e nevoit orî să eludeze răspunsul—dacă are mijloace intelectuale pentru aceasta—orî să spue un ne-adevăr, care de multe orî se exprimă prin forma că pe amîndouă le iubește mai mult, și pe tata și pe mama, și pe frate și pe unchiu. O copilă, ce se distingea de altminteri prin instinctul veracității, găsia în cazul acestei încurcături, mijlocul de a eluda răspunsul, începînd să se vaete, în mod foarte glumeț, că o doare piciorul; și atunci nimeni nu mai căpăta răspuns la întrebare. Sînt multe cazurile de încurcătură în cari pun cei mari pe cei mici; și trebuie

¹⁾ În scrierea lui *Asupra copilăriei*, tradusă și în nemțește și în franțuzește:

să existe un instinct foarte mare de veracitate, pentru ca să nu facă și copiii totdeauna ceea ce fac de regulă oamenii maturi: să iasă repede din încurcătură prin continuul minciunii, zise diplomatice.

Copilul însă se-nvață cu tot dinadinsul să mintă de îndată ce educatorul, nedibaciul psiholog, intervine cu poruncile lui aspre, inspiră frica și sugerează astfel mijlocul de a scăpa de durere prin ne-adevăr. Atunci e curat un instinct de conservare ce-l silește pe copil să evite neajunsurile, căutînd să se ascundă, să-și acopere greșelile, faptele, intențiunile, gîndurile, tot. Astfel că, în școli, educatorul are apoi atît de lucru cu apucăturile contractate în mare parte din familie.

Din nenorocire, nici în școală nu se procedează, de regulă, după alt sistem. În foarte rare cazuri elevul ce-și mărturisește greșala, e compătimit și mîngîiat de profesor; de cele mai multe ori o muștrare, o privire aspră, dacă nu și bătaia pedepsește nevinovăția copilului, care pe viitor se ferește de a-și mai spune greșelile, de a-și da pe față gîndurile, ființa lui cum este—de frică să nu fie pedepsit, să nu-și atragă vorbe aspre. Își va contraface chipul și va căuta să se adapteze la mediul acesta nefavorabil dezvoltării lui morale.

Care ar fi atitudinea rațională față cu copilul în astfel de împrejurări? Ar fi, mai întîiu de toate, *arătarea unei încrederi absolute în intențiunile copilului*. Greșelile copilului, chiar atunci cînd nu-s mărturisite, ci numai descoperite, trebuie atribuite de educator unei inadvertențe regretabile, unei necunoștinții de urmărire, și chiar unei intenții bune, dar nu destul de meditate de copil. Trebuie presupusă și admisă *natura bună* a copilului, tocmai spre a desvolta această natură bună.

Relativ la această chestiune, un excelent pedagog german, *Saltzmann*, povestește o întîmplare luată din lumea școlară, al cărui cuprins și înțeles e cam următorul: Vine la dînsul odată un profesor alarmat, desperat, plîngîndu-se de școlarii.

— Ce ți s'a întîmplat, îl întrebă Saltzmann.

— Mi s-a întîmplat un lucru nemaî pomenit: pe cînd intram în curtea școlii, unde se jucau copiii cu zăpadă, un ștregar a aruncat în mine cu un bulgăre.

— Și ce-aî făcut?

- Am întrebat atunci: cine e măgarul care m-a lovit?
- Și ce s-a mai întâmplat? S-a arătat cine-î măgarul?
- Nu. Am făcut anchetă, a trebuit să pedepsesc pe toți, etc.

Atunci Saltzmann îi spune: ai procedat foarte greșit. De aș fi fost în locul dumatăle, aș fi făcut altfel. M-aș fi întors cu o figură veselă, radioasă și colegială către copiii ce se jucău, și în loc să întreb: «cine e *măgarul* care m-a lovit?» aș fi întrebat: «care e eroul care ochește așa de bine?» Și n-aș fi avut aerul de a căuta un vinovat, ci aș fi avut aerul satisfacerii unei curiozități de a cunoaște pe micul curajos, care s-a gândit c-aș putea și eu să iaș parte la jocul lor copilăresc. Și atunci aș fi văzut pe viteazul meu eșind triumfător înainte și spunînd: *eș sint*. Și atunci aș fi avut aerul că glumesc puțin cu dîșșii; apoi, reluîndu-mi seriozitatea, aș fi spus: «Destul cu jocul, de acum la lucru». Și astfel ai fi văzut alte dispoziții în copii, și disciplina stabilită mai degrabă.

Firește că, în astfel de împrejurări, trebuie un tact enorm, care nu se poate învăța din cărți. Și de sigur că profesorul, care a ascultat sfatul lui Saltzmann, n-a învățat din cuvintele lui instinctul pedagogic, care îi lipsia; și, prin urmare, n-a prins modalitatea de a ieși din încurcătură în felul cum propunea Saltzmann. Toată chestiunea e de tactică și echilibru; e o problemă însemnată de pedagogie practică de a găsi modalitatea cum o greșală văzută, și a cărei intenție nu scapă intuiției, să o atribuim unui motiv plauzibil și s-o putem clasifica, chiar în mintea copilului, în altă categorie de acte, decît cele condamnable.

În felul acesta se poate ajunge a se desvolta curajul, și a-nume una din formele cele mai însemnate și mai grele ale curajului, curajul de a *mărturisi* singur faptele, chiar greșalele sale, așa cum le-a făcut. Dacă însă pedagogul nu isbutește prin această procedare, riscă mult. Dacă nu știe să facă tranziția dela glumă la serios, dacă nu știe pînă unde să meargă cu toleranța și cu indulgența aceasta blîndă, dacă trece măsura, atunci se poate întîmpla foarte bine ca să devină, pentru copii, veșnic ținta bulgărilor de zăpadă. În privința aceasta pedagogia nu dă reguli mai dezvoltate decît dă medicina rețetele, cari nu se aplică totuși la toți oamenii de o potrivă pentru aceeași boală. E destul să înțelegi scopul la care trebuie să tinzi și să ai o privire generală asupra categoriei de mijloace

încercate pentru atingerea lui; și dacă în fine e ceva talent pedagogic, ceva din natura unui educator, veți ști să găsești, pentru fie-care caz individual, mijlocul cel mai potrivit.

De ordinar, cînd se vorbește despre curaj, ne gîndim parcă numai la bărbați. E tot așa de mare nevoie, însă, de curaj și pentru femei, ca și pentru bărbați. Nu e vorba de curajul războinic, combativ; ci de toate formele de tărie ale voinței, sub care se manifestă această virtute, și anume în general rezistența la durerea fizică și morală. Ocaziile de a-și manifesta această putere de voință nu lipsesc de loc femeii, cum nu lipsesc nici bărbatului. Ba încă, dacă e vorba de durerea morală, poate mai multe ocazii se ivesc și se vor ivi și pe viitor, mai multe pentru femei decît pentru bărbați. Căci între altele, femeia va avea de luptat pentru cîștigarea unei situații demne de om în societate, fie pe cale economică fie morală; și în această luptă, dînsa va avea să se izbească de prejudeții, de care bărbatul nu se mai izbește. Așa că întărirea voinței spre a putea rezista la durere e tot așa de necesară, cel puțin, în educația femeii ca și în educația bărbatului.

Cumpătarea. — Educația morală are de privit nu numai atitudinea față cu durerea, ci și atitudinea *față cu plăcerea*. Voința trebuie întărită nu numai spre a rezista durerii, dar a renunța une-orî și la plăceri. Deprinderea voinței de a-și păstra cumpătul față cu atracțiile hedonice, dă naștere virtuții cunoscute sub numele de *cumpătare*.

Cumpătarea ajută curajul, după cum lipsa de cumpătare slăbește curajul. Omul ce nu e în stare să renunțe la satisfacții, să se priveze de plăceri, nu poate, în definitiv, să aibă curaj, fie fizic fie moral. Cine nu poate trăi decît în anumit fel, cu anumite tabeturi, să mănînce anumite bucate, să bea anumit vin — sau în or-ce caz numai decît vin — și nu poate să renunțe la caprițile de îmbrăcăminte, acela e departe de a se ridica la un înalt eroism de om curajos.

Educația trebuie, neapărat, să nu neglijeze această parte. Totuși, de ordinar nu numai că se neglijează, dar se dă o așa importanță plăcerilor, în special celor senzuale, în cît se face din ele adevăratul mijloc de fericire al vieții. Cînd copilul face o greșală, una din pedepsele mari este a nu-i da de mîncare

saŭ a nu-ŭ da un anumit fel de mîncare, considerat ca cel mai bun, prăjitura, s. e. Cînd se pune pedeapsa în privațiunea mîncării, aceasta se consideră de sigur, de educator, mai întîiŭ de toate, ca o nenorocire; și se sugerează asta și copilului. Cu totul altfel ar trebui procedat.

Comparați felul cum procedaŭ cei veci, în special Spartanii, cu durerile fizice. Ca să întărească natura copilului din punct de vedere fizic, nu consideraŭ d. ex. *bătaia* numai decît ca pedeapsă, ci se întreceaŭ în administrarea de lovituri atît cît putea copilul să rabde; și copiii consideraŭ mai mult ca un triumf a suferi mai multe lovituri, fără să se plîngă. Spun aceasta numai ca să se vadă cum se procedează, cînd vrea cineva să deprecieze și cum, cînd vrea să rîdice la importanță mare o durere saŭ o plăcere fizică. E curioasă natura omenească și în special natura sugestivă a copilului în această privință; și trebuie o precauțiune enormă în alegerea pedepselor.

Dar să nu se tragă de aici concluzia că trebuie să ajungem la o educație spartană. Viața trebuie să aibă mulțumirile ei, în toate vîrstele. Nu admit concepția despre viață, ca despre un traiŭ petrecut numai în muncă, și lipsit de poezia plăcerii — luat cuvîntul «plăcere» în senzul lui larg și nobil. Orî-ce fază, orî-ce perioadă a vieții trebuie considerată ca un tot, ca un act dintr-o piesă de teatru, și trebuie dată fie-cării părți din viață fericirea, de care e capabilă și de care are nevoie.

Toată chestiunea se reduce la *izvorul* din care voim să nutrim viața cu elemente de fericire. Dacă înlăturăm plăcerile senzuale, dacă nu punem punctul de greutate hedonic în plăcerile mîncării, băuturii, etc., atunci trebuie să cătăm și să găsim alt izvor.

Plăcerile activității. — Acest alt izvor este, cu un cuvînt, *activitatea*. Activitatea, exercițiul forțelor atît fizice cît și sufletești, poate deveni un izvor de plăcere, de fericire, căci după cum am repetat în mai multe rînduri — *exercițiul măsurat al forțelor naturale e urmat totdeauna de plăceri*.

Avantajele acestor plăceri. — Plăcerile activității au asupra plăcerilor senzuale mai multe foloase. Mai întîiŭ de toate, plăcerile senzuale sînt *pasive și negative*, acele ale activității sînt din contra *pozitive*. Plăcerea mîncării e precedată de senzația

lipsei, a foamei. Înălăturarea acesteia jene produce plăcere. Plăcerea nutrițiunii deci, e o înălăturare de nemulțumire, e o plăcere mai mult negativă.

Afară de aceasta, plăcerile activității sînt, mai *independente*, cu mult mai independente decît plăcerile senzuale. Pentru-ce? Ca să-și satisfacă cine-va plăcerea nutriției, e natural că trebuie să aibă ce mîncă, trebuie să aibă mijloacele necesare pentru satisfacerea trebuințelor. Pentru plăcerile activității, izvorul e în om însuși. Forțele lui fizice și sufletești, fiind în el, căci sînt chiar el însuși, pot fi puse or-cînd în exercițiul normal și deci să producă o mulțumire, o plăcere.

Plăcerile activității sînt și mai *curate*, în senzul că după ele nu urmează numai decît, ca la plăcerile fizice, sațiul, desgustul, ca elemente contrare. O mîncare plăcută ispitește la abuz și abuzul duce la desgust, la boală. O activitate, cînd e ceva mai prelungită decît trebuie, e urmată, ce-î drept, de sentimentul *oboseli*; însă *repausul*, ce urmează oboseli, e o cauză însemnată de plăcere; așa că în lanțul urmărilor ce decurg din activitate și din plăcerile activității, inelele constitutive sînt mai mult tot de natură hedonică, decît în lanțul urmărilor ce decurg din satisfacțiile senzuale.

Viața poate deci să fie organizată, așa în cît, chiar în vrîsta copilăriei, să-și găsească ecoul acesta armonic al fericirii, punîndu-se izvorul lui nu în satisfacțiile mai anevoe de găsit, pentru-că atîrna de mijloace, în mare parte independente de noi, adică nu în plăcerile senzuale, ci în activitate.

Cele două feluri de activități : jocul și munca. Și această activitate e de două feluri : 1) o activitate liberă, fără alt scop afară din ea însăși, care se face pentru ea însăși, și 2) o activitate ce se consideră ca mijloc pentru un scop, în afară de ea. Cea dintîiu e *jocul*, a doua e *munca, lucrul*.

Fie în joc, fie în muncă, se pot găsi mijloace de mulțumire, se pot găsi puncte luminoase care se radieze asupra vieții copilului și omului matur și să dea existenței tonalitatea fericirii.

Despre *jocuri* am vorbit deja, puțin înainte ; spuneam cît sînt de importante pentru educator, spre a cunoaște firea adevărată, nu firea contrafăcută ce și-o ia copilul sub ochiul sever al profesorului. Dar, pe lîngă acest folos pedagogic, jocurile mai au încă alte bune efecte psihice, fiziologice și morale sau

sociologice; și e de mirare că aceste foloase au fost așa de târziu simțite de lumea școlară, de educatori.

Cel dintâi care le-a propagat mai cu elocvență și cu pasiune este *Rousseau*. Și înainte de *Rousseau* au fost puse în evidență foloasele jocului de *Montaigne* și *Locke*; dar nimeni n-a știut să desvolte așa interes viu pentru exercițiile libere ale copiilor, ca *Rousseau*, în cât în cele din urmă să dea naștere la instituții practice, unde să fie experimentate, după impulsunea principiilor date de dînsul.

Instituția, unde a fost de altfel introduse multe din ideile lui *Rousseau* spre a fi experimentate, e *Philantropinum* din *Dessau* al lui *Basedow*. Acolo, și de atunci încoace în alte institute, s-a putut vedea din practică foloasele pe cari teoria le recunoaște jocurilor.

Mai întîiu din punctul de vedere psihic, cîtă influență n-are jocul asupra inteligenței, asupra voinței și asupra sentimentelor.

Asupra *inteligenței*: copilul înțelege din jocuri firea omenească, care se manifestă, cum se manifestă și el, în mod liber și așa cum e dînsa în realitate; înțelege proprietățile lucrurilor, natura, însușirile obiectelor de care se servește la joc; se adaptează în mod liber, dar în acelaș timp involuntar și fatal, la modul de a fi, la condițiunile de manifestare și de existență ale naturii lucrurilor.

În acest scop, mai ales, un alt pedagog german, însemnat prin activitatea lui practică, *Fröbel*, a organizat celebrele lui jocuri educatoare. *Fröbel* era un mare geniū pedagogic *practic*. Dacă s-ar fi mărginit numai a-și propaga ideile în scris, n-ar fi reușit să cîștige lumea pedagogică pentru ideile și credințele lui. În *grădinile de copii*, care se datoresc inițiativii acestui mare spirit pedagogic, se dispune lucrul așa în cât *din joc* copilul să învețe proprietățile esențiale ale lucrurilor și ființelor.

Fiecare copil își are grădinița sa, pe care trebuie s-o îngrijască; un mic colțișor de pămînt în care sădește, pe care-l cultivă; și vede, astfel, crescînd, prin îngrijirile și sub ochii lui, plantele, ale căror proprietăți le înțelege din practică și aproape jucîndu-se. Pentru copil, aceasta e o distracție, în orî-ce caz o muncă *distractivă*. Dar și celelalte jocuri propriu zise, alcătuite din figurî geometrice, din care se fac fel de fel de combinații artistice, exercită o influență educatoare asupra spiritului copiilor.

Voința câștigă asemenea în jocuri. Se dezvoltă *inițiativa*. Gîndiți-vă la o grupă de copii cari se joacă orî-ce joc—afară negreșit de jocurile de noroc—jocuri cu mingea, barul, oina, sau alte jocuri de alergare, și observați că fiecare jucător, fiind nevoit să se bazeze pe el însuși ca să știe, cînd să pornească, cînd să vină, cînd să stea, pe unde să cotească, simte de sigur că, așa cum se va purta el, ca individ necondus de nimeni, va fi orî triumfător, orî va pierde jocul. Trebuie ca, la minutul potrivit, să știe ce hotărîrî să ia, să știe cînd să înceapă o acțiune, cînd să se oprească. Acestea toate se câștigă ca influențe asupra voinței, nu numai asupra inteligenței.

Maî adaug la aceasta *sentimentul* ce se dezvoltă în timpul jocurilor, veselia, entuziasmul, plăcerea generală a distracției, care face să se nască acea căldură a fericirii, atît de adînc simțită, în cît rămîne în minte pentru viață. Amintirea colegilor de joc din copilărie e totdeauna însoțită de duioase sentimente dulci de frăție. Chiar dacă anî și anî au trecut la mijloc, cînd doi oameni, ce s-au jucat în copilărie împreună cu mingea, să întîlnesc în poziții sociale deosebite, în primul moment al recunoașterii se redeșteaptă în amîndoi ecoul acelor timpuri trecute în bucuria copilăriei și ceva care-î unește, care-î face să se simtă înfrății: legătura fericirii comune ce au simțit-o în căldura sufletească produsă de exercițiul puterilor naturale.

Din cauza aceasta vedeți alt folos, folosul *moral, social*. Jocul socializază, unește, strînge legăturile interumane, înfrățeste.

Negreșit, jocurile sînt de două feluri : bune, cari dau aceste foloase, și jocuri rele ce nu dau foloase, ci sînt chiar păgubitoare, antipedagogice. Ca exemplu, gîndiți-vă la ceia-ce se întîmplă, și faceți analiza psihologică a jucătorilor, în timpul unui *joc de noroc*. Să ne închipuim orî-ce joc de noroc, nu cărțile, cu toate că ar fi cel maî tipic ; însă îmi place a crede că jocul de cărți nu se găsește prin școale. Să luăm ca exemplu jocul de noroc «de a nasturii.» Se aruncă o monedă și dacă pică într-un fel sau altul, se câștigă sau se pierde, nu banî, ce e drept, dar nasturî ;— negreșit că, în definitiv, se reduce tot la pierdere de banî ; acești nasturî se cumpără, dacă nu de copii, în orî-ce caz de părinți.

Ce se constată la jocul de noroc ? Maî întîiu, ce exerciții

fizice, fie de alergare sau de orî-ce fel ? Nu se face altă mişcare decît aceia de a urmări în aer învîrtitura monetei, care o să aducă or cîştig sau pierdere. Moneta cade ; mişcarea jucătorilor e de a se pleca să vadă care parte a monedei a căzut. Iată tot exerciţiul fizic, lipsit şi de varietate şi de întindere şi de acea căldura ce se dezvoltă în organism, de ordinar, în timpul mişcărilor libere. Despre partea psihică, şi anume despre partea inteligenţei, mult nu cred că are să înveţe un copil din învîrtitura unei monede în aer. Dar despre partea *voinţei*, unde e necesitatea de iniţiativă cînd totul se aşteaptă dela o împrejurare neprevăzută şi independentă de activitatea omului ? Atitudinea sufletească, ce se impune de împrejurările jocului de noroc, e o atitudine de *aşteptare pasivă*. Lipseşte, prin urmare, cu totul posibilitatea de a se dezvolta spiritul şi despre partea aceasta, voliţională.

Despre *partea afectivă*, ce sentimente se nasc ? Două alternative sînt la joc : orî pierdere, orî cîştig. Fiecare pierde şi cîştigă pe rînd ; cînd unul pierde azi, cîştigă mâine, şi tot aşa înainte ; decî toţi trec prin situaţia ciudei, supărării. Supărare pe cine ? Pe hazard ? Nu. Hazardul se concretizază în persoana cîştigătorului. Cel ce a pus în buzunar un cîştig de noroc, a luat fără nici o muncă averea jucătorului, şi dreptul fiecărui jucător, căci toţi au acelaş drept asupra aceluşi cîştig. Dar ceia ce urmează, sînt privirile încruntate, cuvintele rele, şi poate chiar mai mult de cît priviri şi cuvinte. O pornire către răzbunare se naşte în potrivea pungaşului nevinovat, care a dat mai cu noroc într-un moment dat. Sentimentele ce se dezvoltă atunci sînt sentimentele de ură, ciudă, supărare, sentimente antisociale.

E, prin urmare, important a se alege jocul. Criteriul după care se vor alege jocurile, va fi faptul că ele contribuiesc la dezvoltarea inteligenţei, sentimentelor sociale, voinţei, iniţiativei. Din contră acele ce contribuie la dezvoltarea forţelor antisociale, trebuesc înlăturate, stîrpite ; ele corup sîinţa morală a copilului.

Ca isvor de plăceri pentru viaţă nu e numai jocul acesta al exerciţiului liber, mai mult fizic, ci mai este exerciţiul liber al forţelor intelectuale, al *puterilor psihice*. Exerciţiul liber al puterilor psihice duce la *artă*. Arta e prin urmare încă un mijloc de recreaţie a vieţii, de înfrumuseţare a ei. Această

chestiune însă o vom trata mai pe larg, cînd vom vorbi de *educația estetică*.

Despre *muncă*, asemenea am mai vorbit și vom mai reveni.

Rămîne, pentru complectarea educației morale, să tratez despre dezvoltarea propriu-zis *morală*, avînd ca punct de plecare *simpatia*. Adică, mai în special, despre dezvoltarea naturii sociale sau a *virtuților sociale* în om.

DESVOLTAREA VIRTUȚILOR SOCIALE

Ce este și cum evoluiază sentimentul moral. — Se înțelege prin *sentiment moral* acea emoție, acea stare afectivă de plăcere sau neplăcere, care se produce cu ocazia unui act săvîrșit de noi sau de alții, și care privește un cerc cît se poate mai întins de ființe omenestii, omenirea chiar, societatea omenescă întreagă. Cînd actul și sentimentul respectiv se reduce la un cerc mic de ființe, precum la cercul familiar, orî cel mult la cercul unei comunități restrînse, avem și atunci un fenomen moral, însă cu atît mai inferior, cu cît cercul de ființe e mai mic. Sentimentul, moral dezvoltat în înțelesul strict etic al cuvîntului, coprinde o rază cît mai extinsă a ființelor omenestii, totalitatea lor.

În acest sens, sentimentul moral nu e ceva innăscut, nu e un instinct; ci e produsul unei evoluții a rasei, și unei educații asupra individului. Și sentimentul moral, studiat istoricește, îl găsim de ordinar sub formă inferioară la popoarele primitive, la popoarele sălbatice, la clasele sociale inculte; *inferior* în sensul că nu s-a lărgit la o rază întinsă de ființe, ci se găsește redus la un cerc restrîns.

La popoarele primitive, la cele sălbatice, la clasele sociale inculte, sentimentul moral se extinde cel mult asupra familiei și asupra tribului în gradul cel mai înalt. Ceia ce iese din raza de extensiune a intereselor tribului, iese afară din raza de privire a sentimentului moral. Actele, orî-cît de nedrepte, săvîrșite în contra unei ființe omenestii ce nu face parte din familie, sau din trib, nu-s considerate ca acte nedrepte. Orî-ce exploatare, orî-ce asuprire, orî-ce atac fie la viață, fie la drepturile morale ale unui om, care e în afară de cercul tribului, e aprobată, nu deșteaptă revoltă morală. A trebuit întreaga dezvoltare treptată și seculară a ființei omenestii din punct de ve-

dere și intelectual și emoțional, pentru-ca să se recunoască, în fine, că un act nedrept nu e nedrept în mod arbitrar și numai pentru un cerc restrâns de ființi, ci e nedrept în sine și pentru orî-cine.

Simpatia. — Astă recunoaștere a atîrnat, în prima linie, de gradul de dezvoltare a pornirei înăscute, ce crește din instinctul de conservare a speței, și care, sub formă afectivă, se numește *simpatie*. Gradul de dezvoltare a simpatiei condiționează în mod firesc, gradul de dezvoltare a sentimentului moral. Căci, în definitiv, sentimentul moral nu e decît simpatia lărgită asupra unui cerc mare de ființe ; iar simpatia e acea proprietate prin care sufletul resfrînge în el însuși stările afective ale altor ființe, simte în el durerea sa plăcerea, mulțumirea sa nefericirea unui alt suflet. Decî o condițiune a lărgirei sentimentului moral stă în putința de a resfrînge stările sufletești ale altor ființi, și anume în putința de a iăsfîrînge stările sufletești afective ale cît se vor putea mai multe ființi. Educația va trebui prin urmare în preocupările ei curat morale, să-și îndrepte influența asupra dezvoltării simpatiei.

Desvoltarea simpatiei. — *In ce condițiuni se dezvoltă simpatia ?* — Simpatia, după definițiunea pe care am dat-o, și după natura acestei facultăți, se dezvoltă atuncî cînd manifestările exterioare ale altor ființe sînt mai întîi de toate *înțelese*.

Și aceste manifestări exterioare sînt înțelese :

1^o) atuncî, și cu atît mai bine, cînd pot fi interpretate pe baza *experienței individuale*. Cu cît cineva a trecut prin mai multe stări sufletești, cu cît a avut mai multe încercări în viață, cu cît a simțit mai mult în diferite împrejurări, cu atît are la îndemîna materialul sufletesc, vocabularul psihic mai întins, spre a traduce și înțelege mai esact stările altor suflete. Decî întîia condițiune este : *experiența individuală*.

2^o) A doua condițiune este *aperceperea manifestărilor* particulare ale fiecărei ființi, *pe baza analogiei*. O ființă este cu atît mai înțeleasă de noi, cu cît e mai asemuită cu noi, cu cît manifestările ei senzibile se aseamănă mai mult cu manifestările noastre proprii. Gradul de simpatie, decî, va fi proporțional cu gradul de analogie saă de asemănare între ființe.

Pentru-ce copilul este, fără să știe, crud cu animalele, crud cu oamenii? Pentru-ce face dureri ființilor din prejurul lui, lovindu-le, înțepându-le, martirizându-le în tot felul? Pentru-că pedeoparte, n-are experiența complectă a acestei stări sufletești și, pedealtăparte, nu înțelege manifestările acelor ființe.

Este locul să se discute aici, cât de pe scurt, caracterizarea ce se obișnuște a se da copiilor : că sînt *cruzi* și *egoiști*.

Sunt copiii egoiști și cruzi? Trebuie să se lămuriască mai întiū noțiunea despre care este vorba, noțiunea de *egoism* și *cruzime*, după cum a fost necesar de precizat noțiunea minciună.

Nu toate actele ce folosesc individului se pot tracta de *egoiste*. Negreșit, biologicește și psihologicește ele se rapoartă la acel *ego* al individului, și din acest punct de vedere s-ar putea numi mai just *egotiste*. Egoist, în sens moral, înseamnă mai mult decît o acțiune ce folosește individului : în-samnă o acțiune făcută cu *intenția clară* de a folosi individului, agentului, care se deosebește ca persoană, cu o sferă de interese determinată, în mod clar, de toate cele-lalte persoane, așa în cît în conștiința lui e clară delimitarea sferei de interese ale sale proprii și sfera de interese ale celor-lalte individualități.

Atunci cînd cel ce face un act are clară conștiință, și că actul îi folosește și că e conflict între interesul lui și celelalte interese ale celorlalți indivizi, atunci face un *act egoist*. Judecat astfel copilul, după acest criteriu, putem să-l numim egoist? El d-abia se cunoaște pe el, necum să cunoască sfera de conștiință a celorlalte persoane; și chiar atunci cînd întrebunțează cuvîntul *eu*, încă nu este sigur; dacă s-a dezvoltat în el sentimentul personalității sa și individualității lui.

În el lucrează instinctul; el e scena în care se desfășoară în acte germenul înăscut. *Mai tîrziu* se cunoaște pe sine însuși. *Mai tîrziu* simte funcțiunile și începe a-și da seamă de rostul lor și să le controleze, să le conducă; începe să înțeleagă și sfera de interese a celorlalte persoane. Și numai atunci, cînd se lămurește asupra lui și asupra altor oameni, și face o anumită acțiune în interesul lui ce cade în contradicție cu al celorlalți, se poate zice că face o acțiune egoistă.

Lipsa de simpatie la copil. — E copilul lipsit de simpatie, e crud? Să lămurim și această parte a afirmației despre natura copilului.

Neapărat că viața sufletească, fiind la începutul ei, aproape în fazele de germen, nu vom găsi nici una din facultăți așa de dezvoltată ca la omul matur. E drept că copilul nu se impresionează, cum ne impresionăm noi, de scenele de durere ce se desfășoară în jurul lor. Copiii, chiar la moartea membrilor din familie proprie, adesea nu manifestă durerea, nu plîng, nu se desperează. Dacă plîng une-orî, e pentru-că văd pe ceilalți că plîng. Alte-orî, cînd văd întinsă pe patul de moarte o persoană ce o cunoștea în viață mișcîndu-se, vorbînd, și acum stă în nemișcare, galbenă, mută—plîng de surpriză, de neexplicare, de frica necunoscutului și neînțelesului. Une-orî indiferența lor pare monstruoasă în acest caz. Se citează cazul unei fetițe ce nu mai putea de bucurie, cînd a văzut camera mortuară a surorii sale împodobită cu flori. Ea nu vedea decît frumusețea florilor, podoaba. Cît vedea și înțelegea, negreșit atîta și simția.

Căci în copil, în epoca aceasta fragedă a vieții, sînt alte forțe, alte trebuinți sufletești, care trăiesc mai cu energie, și al căror glas e așa de puternic în cît astupă și înecă cu desăvîrșire micile începuturi de viață și de manifestări ale altor forțe și dispozițiuni sufletești.

În copil găsim instinctul *curiozității*, instinctul *activității*, instinctul *frumosului*, care se deșteaptă, și funcționează; și acestea în unele împrejurări pot fi așa de puternice în cît alte mișcări sufletești să n-aibă, față cu ele, destulă energie a se manifesta.

Sînt copiii cruzi? Cînd se zice de cineva că este crud? Atunci cînd face durere pentru plăcerea de a face durere, cînd știe că în altă ființă, prin actul lui, va produce o suferință, și cînd această idee de a produce o suferință în alt suflet naște în sufletul său propriu o plăcere. Atunci zicem că aceasta însemnează *cruzime*. E o problemă psihologică foarte însemnată a se ști dacă există în ființele însuflețite această pornire. Am zis dinadins în *ființele însuflețite* în genere pentru a cuprinde în cadrul problemei și pe animale.

Unii psihologi, și nu numai decît cei mai misantropi, cred că aceasta e o calitate curat omenească, că numai în omul cel

mai rău găsim această perversitate afectivă care ar desonora, după energica și frumoasa expresie a lui James Sully, natura animalelor inferioare, dacă s-ar dovedi că e un produs al atavismului.

Există această perversitate afectivă în natura copilului? Face copilul durere pentru plăcerea și conștiința de a face durere în alt suflet? Avem cuvinte să ne îndoim. Sînt, după cum spunem, în natura copilului în funcțiune instinctele care îl alcătuiesc și îl caracterizează, și care sînt așa de puternice în cît, din exercițiul lor și din modul de manifestare al acestui exercițiu, s-ar părea că copilul e pornit de multe ori din impulsivități rele. S. e. copilul, împins de simplul instinct al curiozității, face acte ce se par că-s pornite din cruzime. Copilul cere une-ori și dorește să vadă inima unui porumbel, sîngele lui, să vadă ce-î înlăuntru lui, cum ar cere să vadă ce e înlăuntru unei păpuși, fără gîndul și conștiința clară că satisfacerea acestei cerințe a lui e condiționată de producerea unei suferințe în ființa pe care vrea s-o cerceteze.

În copil mai este instinctul *activității*. Mînele lui în special, sînt continuu mișcate; el se esercitează, caută a apuca, strînge, împinge; dacă are o păpușă în mîină, ori un obiect neînsuflețit cu atît mai bine; dar nu se sfiește a esercita această activitate și asupra ființelor, fie cîine, fie pisică, ce le are la îndă-mînă; dacă apucă părul, piciorul ori coada lor, trage cum ar trage de o mîină ori de piciorul unei păpuși. Animalul îi servește ca obiect de exercițiu forțelor lui.

Aparența face pe un observator superficial să creadă că copilul e crud, pentru-că atribue sufletului copilului *ceea ce e în sufletul lui matur*, care cunoaște raportul natural complet, cunoaște natura animalului. Dar această cunoștință lipsește în copil; el nu știe că exercițiul, activitatea forțelor lui, în modul acesta, face durere; neștiind, nu putem zice că face un act de cruzime.

Mijloace de dezvoltare a simpatiei. — Ca să se desvolte prin urmare simpatia, trebuie, după recomandația și a lui *Locke*, *Comenius* și alții:

a) A se înlesni copiilor ocaziunea de a-și exercita și desvolta această facultate, punîndu-î în raport cu ființele inferioare, cu animalele, care li s-ar da spre îngrijire, atrăgîndu-li-se atenția asupra manifestărilor lor sufletești. Cînd copilul se

joacă cu un cîne orî cu o pisică, adesea face acte de cruzime asupra acestor nenorocite ființe, le trage de păr, de urechi, de coadă, le torturează în tot felul, și se pare că are o plăcere a le auzi țipînd. Țipătul acela, pentru copil, nu însemnează numai decît durere; însemnează de multe orî acelaș lucru ne-însemnat sau hazliu ca și țipătul pe care-l scot unele păpuși, cînd sînt apăsate pe piept. Cam tot așa li se pare și țipătul pisicei, cînd o trage de coadă; de aceea le place, și nu le produce sentimentul durerii. Dacă i se arată că această ființă, cînd o trage mult de coadă, are cam aceiaș stare pe care o are el, copilul, cînd îl trage cineva de urechi; și că acest țipăt al pisicii se cam aseamănă cu strigătul lui, cînd e lovit, atunci, făcînd apel la experiența lui și atrăgînd atenția asupra sensului manifestărilor animalului, copilul vede în fine că semnul acela sensibil are un înțeles, căci îi amintește o stare sufletească proprie, care, reproducîndu-se în sufletul lui sub forma de durere, trezește astfel în el simpatia naturală, ce există în orî-ce ființă normală.

b) Încă un mijloc este de a li se recomanda copiilor acte de serviciu și de politeță față de colegii de aceiaș vîrstă, și să li se deștepte conștiința asupra naturii adevărate a unor acte ce li se par indiferente și le fac fără intenție.

Profesorului i se prezintă dese ocaziuni pentru astfel de recomandări. Copiii de ordinar în școli nu strălucesc tocmai prin atenții delicate ale unora cătră alții; dar aceasta n-o fac dintr-un sentiment de inumanitate; de cele mai multe orî o fac din inadvertență morală, pentru-că nu cunosc valoarea actului și au un fel de miopie morală în această privință. Am putea întrebuița, în loc de cuvîntul *imoral*, cu mai mare dreptate *amoral*; le lipsește apersepererea calității morale a actului. De exemplu, unul din conșcolarii, îngreuiat cu ghiozdanul lui cel mare și încărcat cu toate rechizitele de școală, se silește în zadar să-și scoată paltonul, orî să și-l pună, și un altul, trecînd pe lîngă el, nu dă nici o importanță situației colegului său, se uită la el indiferent; și n-o face aceasta cu intenția de a-l lăsa înadins să se chinuiască, ci curat și simplu fiindcă nu apersepe actul și raportul dintre dînsul și împrejurarea de față. Sau alt exemplu: sînt mai mulți școlarii în bancă, și unuia îi lipsește orî cerneală, orî condei, orî hîrtie, cum se întîmplă adese-orî să lipsească școlarii tocmai ce le trebuie și cînd

le trebuie mai mult; cel ce n-are, se tortură în grijuri și temere; cel ce are, îl lasă în voia lui, nici nu apercepe acest raport de umanitate al unuia către altul. În cazul de acestea, — și nu e necesar să se citeze mai multe, e destul să se vadă că există astfel de situații — se poate atrage atenția cu bunătațe, cu blîndețe și seriozitate, că acei ce pot, să înlesnească situația celor în nevoie.

Ziceam să se atragă atenția *blînd*, *serios* și cu *politeță*, căci nu găsesc că ar fi un bun mijloc de a se propaga blîndeța, bunătața și politeța prin alte mijloace, decît tot prin ele însă-le. Dacă profesorul, vădînd pe un elev indiferent față cu un coleg în nevoie, îl muștră cu asprime, îl batjocorește, îi adresează epitete insultătoare, nu-l învață prin aceasta de loc să fie politicos.

c) Se mai poate desvolta simpatia, dacă *se caută a se raționa cu copii asupra urmărilor actele lor*. Acesta e un exercițiu nu numai de inteligență, ci și de simpatie. Treptat cu dezvoltarea inteligenței și cu înțelegerea urmărilor actelor, se trezește și partea afectivă corespunzătoare, simpatia. Se presupunem că e prins un copil cu o minciună. Se pot închipui, în astă privință, tot felul de cazuri luate din viața școlară. Să presupunem că un școlar a mințit pe un coleg ce a lipsit dela lecție, spunîndu-și că s-a lăsat tot lecția trecută, pe cînd ea s'a schîmbat, etc. În cazul acesta, spre a trezi conștiința morală în cel care a mințit, e bine să i se arate inteligenței lui urmările actului.

Ce urmări are minciuna mai întîi de toate pentru el însuși? Cine minte odată, minte mai ușor a doua oară, și i se formează astfel o natură, cu care are să lupte mai tîrziu. Nici el n-o să mai știe, cu timpul, cînd minte și cînd spune adevărul; așa că vorbele lui vor fi fără valoare, fără semnificație, chiar pentru dînsul. Iar lumea n-are să-l mai creadă.

Dar nu e bine să se facă apel numai la egoism, la interesul personal. Aceasta nu exercită o influență adevărat educativă. Trebuie să se caute urmările actului și pentru alții; mai întîi urmările directe chiar pentru cel îndus în eroare: — Iată ce i s-a întîmplat, sau ce putea să i se întîmple; putea să fie scos la lecție și să nu știe lecția; să putea întîmpla să obțină,

din cauza aceasta, o notă rea, chiar la purtare, ca neglijent ; ar fi fost pus în poziția delicată, din punct de vedere moral, de a se justifica acuzînd pe un coleg că l-a mințit.

Maî departe, s-ar putea urmări efectele aceluiaș act asupra familiei copilului ; tata, mama, frații ce-l iubesc ar fi mîhniți, loviți dureros, aflînd că a fost nevoit să se prezinte în mod așa de ne-iertat înaintea profesorilor. Ce ar zice dînsul, dacă și lui i s-ar întîmpla așa ceva, și dacă, din astfel de cauze, ar fi muștrat nu numai de profesori, dar și de familie ?

Maî departe, se poate da și o idee generală de urmările pentru societatea întreaga : dacă s-ar generaliza actul lui, dacă, precum a mințit el, ar minți toată clasa, și s-ar înșela unii pe alții, ce rost ar mai avea întreaga relațiune omenescă ?

Dacă i se atrage ast-fel atenția asupra urmărilor actelor atît pentru el cît și pentru mediul social în care trăește, să trezește conștiința, maî largă în copil, și dînsul vede că faptele nu-s așa de indiferente cum i se păreau ; că dela ele pornește un lanț fatal de urmări, pe cari nu le-a prevăzut ; că dînsul, cu fapta lui, devine cauza unui întreg șir de dureri pentru ființele cunoscute și chiar necunoscute de el ; că actul lui se repercutează de sigur, din punctul de plecare, într-un cerc nu se știe cît de larg de suflete.

Se deșteaptă astfel sentimentul responsabilității, pe baza simpatiei naturale ce există în orî-ce ființă normal alcătuită.

Inegalitatea morală a oamenilor. — Incontestabil că nu se găsește în toate ființele omenestii, în acelaș grad, germeul acesta al sentimentului moral, *simpatia*. La unele se găsește în un grad așa de desvolt, în cît, cu puține indicațiuni și escitații, se desvoltă și-și ia avîntul repede către evoluția cea maî înaltă ; în altele e maî tardiv sau maî obtuz. Altfel nu s-ar explica marea divergență dintre caracterile omenestii din punctul de vedere moral ; nu s-ar explica pentru-ce există eroii morali, cari, pentru idei, pentru buna stare a altor ființi, își jertfesc viața, sau cel puțin — dacă se poate zice « cel puțin » — își jertfesc fericirea ; și pentru-ce alte ființe, în aparență foarte normale și sănătoase — căci par alcătuite, destul de

echilibrat, din inteligență circumspectă și prevăzătoare, și din voință energetică și vigilentă — suferă totuși de aceea miopie morală care îi împedică de a vedea durerile altora, de a înțelege sufletul altora: și nu sînt în stare a înțelege decît propriile lor dureri și interese, și nu văd înaintea ochilor nimic alt-ceva decît *eul* lor propriu, mărit pînă la proporții uriașe, de coprind în el toată lumea și tot universul.

Trebue să admitem aici că e și o diferență de *organizație nativă*; trebue să admitem că natura omenească nu se găsește în toți cu absolut aceleași proprietăți și în acelaș grad și proporțiune, ci cu diferite aptitudini. Dela eroul moral pînă la monstrul moral sînt toate gradele. Dela omul ce are curajul adevărului în cel mai mare grad, pînă la omul ce are curajul răutății în cel mai mare grad, sînt o mulțime de trepte; și această mare mulțime de trepte e explicată prin două cauze: educația și diferența nativă de organizație.

DESVOLTAREA SENTIMENTELOR DE DREPTATE

Sentimentul moral desvoltat funcționează în două direcții: 1) într-una care are de scop menținerea cantității de fericire ce se găsește în omenire, și 2) în tendința care constă în a căuta să se sporească cu ceva această cantitate de fericire. Cea dintîiu coprinde totalitatea actelor, a virtuților negative, dar în acelaș timp obligatoare, ce poartă numele general de *dreptate*; cea de a doua coprinde suma actelor și habitudinilor morale, carî se subsemnează sub rubrica generală de *umanitate*, iubire de omenire. Mai mult despre această din urmă vîrtute socială am vorbit pînă aci.

Să vedem acum, în liniî marî, coprinsul, *dreptății*, intru cît intră, negreșit, în cadrul influențelor educației, mai ales în școală.

Dreptatea incontestabil primează: importanța ei s-ar putea numi urgentă. Dar fără umanitate educația morală e lipsită de coronamentul său. E mult, și este tot-o-dată cel mai puțin lucru, a căuta să nu faci dureri altuia, a căuta să nu scazi nimic din quantumul existent de fericire din lume. Aceasta o cere dreptatea: nu face rău nimănuî, *neminem laede*; sau dă fiecărui ce este al său, *suum cuique*; sau, sub forma în care se exprima *Christ*, ba încă, mai esact, chiar *Confu-*

cius : «să nu faci altuia. ceia ce nu vrei să-ți faci ție altul». Cu aceasta se menține ceia ce există, patrimoniul de fericire existent în omenire. Și aceasta e o *obligatie*.

E însă un *merit*, cînd nu te mărginești numai la această virtute negativă, de a nu face altuia rău, ci cauți mai departe să sporești, pe cît e cu putință, în un cerc mai mare sau mai mic de ființe, cantitatea de fericire existentă.

Formele dreptății. E bine să notăm, în această privință, o orientare generală, spre a vedea diferitele direcții în cari trebuie să se influențeze educația voinții și deci să se facă educația morală.

În două feluri se poate face răul : direct și indirect. Direct, cînd se atacă ființa omenească în existența ei fizică sau morală. Cel mai groaznic și mai monstruos atac se pare a fi atunci, cînd se desființează un om, cînd se ucide : — omorul. Dar — dacă nu tot atît de monstruos, merită însă în orî-ce caz acelaș epitet — atacul ce se îndreaptă contra ființii *morale* a unui om, împiedicînd și comprimînd viața lui internă, sufletească, intelectuală, lovind și căutînd să distrugă existența lui morală, în credințele lui, în aspirațiunile lui, în întreaga lui viață ideală.

Intoleranța e, pentru partea morală, ceva echivalent cu omorul fizic. A ține pe cineva legat în lanțuri, a-l lipsi de libertatea fizică, nu este mai puțin «nedrept» — pentru a întrebuița acest cuvînt eufemistic — de cîta-îi înlănțui gîndirea, a-î comprima simțirea, a-î suprima inițiativa și tendințele lui caracteristice, personale, întru cît acestea, ne-apărat, un cad în conflict cu idealurile omenești mari și eterne, cari nu trebuie confundate cu formele actuale trecătoare.

Deci indulgența, toleranța, admiterea altei individualități cu credința, cu limbajul particular ei, cu toate manifestările ei, așa cum poate fi și trăi, este un act de înaltă dreptate.

Dar se mai poate lovi în om și *indirect*. Se poate produce o durere indirectă, cînd prin viața noastră, prin atitudinile sau prin manifestările noastre vizibile, facem să se deștepte în alții o așteptare, pe care în urmă n-o realizăm. Cînd primește un om dela altul un serviciu, un bine de orî-ce natură, prin faptul că-l primește, prin această atitudine a lui

față de celalt, face să se deștepte în bine-făcător credința și așteptarea unei reciprocități, anume că în o similară împrejurare, când și el ar avea nevoie, cel care a primit bine-facerea dela el, îl va servi, îl va ajuta. Această credință este pornită din instinctul reciprocității, din instinctul care constă în a întoarce binele cu bine și, sub forma primitivă, a întoarce și răul cu rău. Când cel care a primit binele, nu întoarce binele cu bine, produce în bine-făcător o durere prin înșelarea unei așteptări.

Ingratitudinea e decî un act de nedreptate, și *recunoștința* o formă elementară de dreptate.

Iacă decî o direcție în care trebuie desvoltată și educată natura copiilor.

Cînd un om vorbește, spunînd cuvinte cari conrespund unor stări sufletești, ascultătorul presupune că aceste cuvinte corespunde unor stări sufletești *existente*, reale; se deșteaptă decî în el credința că, cel ce vorbește și spune ceva, crede și simte așa cum vorbește. Cînd vorbitorul are în sufletul lui, însă, alte sentimente, alte gînduri decît acelea pe cari obișnuit se exprimă prin astfel de cuvinte, atunci deșteaptă o credință, face să se nască o așteptare, pe care o înșală, și astfel produce o durere.

Minciuna e un act de nedreptate; *veracitatea* un act impus de dreptate. Și în educația de familie ori din școală trebuie să se atragă serios atenția asupra acestui act de nedreptate.

Patriotismul. — Există o formă de recunoștință, de o valoare superioară și care, în educația publică, mai ales, trebuie să fie cu deosebire luată în seamă. Această formă de recunoștință e cea cunoscută cu numele de *iubirea de țară*.

Iubirea de țară derivă din sentimentul recunoștinței—decî e o formă a dreptății. Nu mai e nevoie, cred, să se demonstre necesitatea ei; de altfel nu e nevoie a se demonstra *necesitatea* nici a unui fel de iubire. Nu prin argumente că trebuie să iubim sau să urim ceva, se va naște acest sentiment. Cine e așa de absurd să vie să demonstreze altuia, în mod logic, cu argumente, că acela trebuie să-l iubească? Nici cu argumente, nici prin amenințări nu se nasc sentimentele. Ele se supun altor legi naturale, se provoacă prin alte mijloace. De altfel, sentimentul iubirei de țară există. Și, din punctul de

vedere științific, ne interesează să ne dăm samă din ce e alcătuit și cum se naște.

Iubirea de țară, «patriotismul»,—termen ce sună pare-că mai puțin duios decît «iubirea de țară» -- se naște din mai multe cauze. Nu e numai o tiradă de declamație poetică, acea explicație dată bunioară de *Bălcescu*, în frumoasa lui «*Cîntarea Romîniei*» :

«Patria e cel mai dintîiu și cel mai de apoi cuvînt al omului; întrînsa se coprînd toate bucuriile lui; simțirea ei se naște deodată cu noi și e nemărginită și veșnică ca și Dumnezeu... Patria e aducerea aminte de zilele copilăriei, coliba părintească cu copaciul cel mare din pragul ușei, desmerdăile drăgăstoase ale mamei noastre, locul unde mai întîiu am iubit și am fost iubiți. cînele care se juca cu noi, sunetul clopotului dela biserica satului, ce ne vestea zile frumoase de sărbătoare, sbieretul viteilor, cînd se întorceau în murgul serei dela pășune, fumul vetrîi ce ne-a încălzit în leagăn înălțîndu-se în aer, barza de pe strășină ce cată duios pe cîmpie, și aerul care nicăeri nu e mai dulce!»

Acesta e un adevăr psihologic. Lucrurile de cari se asociază stările noastre plăcute, ne devin și ele indirect plăcute. Fie casa părintească or-cît de primitiv construită, or-cît de veche și dărăpănată; dar pentru că acolo în ea, am avut bucuriile copilăriei, înfățișarea ei exterioară face de se trezește în noi ecoul fericirii trecute și ne devine simpatică.

Versul lui Crețeanu :

«Fie pînea cît de rea,
«Tot mai bine 'n țara mea»,

resumează aceste considerații.

Dar nu se naște numai din această cauză iubirea de țară. Omul cult, ce cunoaște istoria țării, și știe prin cîte a trecut neamul său, cîte a îndurat, cum a cucerit pas cu pas relativ buna stare politică, economică, socială de azi, ca rezultat al unei lupte îndelungate, acela simte — chiar dacă nu-și dă seamă în mod logic de aceasta — încă o legătură de solidaritate cu neamul său; și nu putem zice altfel decît că o formă

de sentiment de *recunoștință* se trezește atunci în el, și deci de afecție și iubire către neam.

Se mai adaugă apoi și sentimentul *onoarei* comune. Un om simte ca o onoare a sa proprie, onoarea familiei sau neamului său. Ceea ce se zice rău de familia sa, într-un mod involuntar se resimte, ca resfrîngîndu-se și asupra persoanei sale. Nu cred că există, decît poate ca foarte rar și nenorocite excepțiuni, oameni ce ar privi cu indiferență și ar asculta cu nepăsare insultîndu-i-se părinții, rudele, vorbindu-se despre dînsii, lucruri ce nu le-ar face cinste. Tot așa este și cu neamul întreg.

Sentimentul onoarei comune se provoacă mai ales cînd trăim între străini. E un fenomen incontestabil.

Cum crește atunci mîndria și inima în om, cînd aude vorbindu-se de bine, și cum se simte de rușinat, deprimat, cînd aude vorbindu-se cu răutate de neamul său!

Intre elementele constitutive ale sentimentului patriotic e, prin urmare, și sentimentul solidarității morale, adică acea legătură organică între sufletul totalității și între sufletul individual.

Nu mai vorbesc de motivul egoist. Natural, fie-care ar dori ca patria lui să fie bogată, puternică, respectată, mare, temută, pentru că din asta profită și el.

Iată deci o mulțime de motive, cari fac, într-un mod natural, să crească sentimentul iubirei de țară. Acestea nu se pot înlătura; există, sînt factori cari lucrează. Din ele se hrănește, crește și se dezvoltă iubirea de țară fără nimic artificial, ca un product firesc al vieții colective, sociale, în care trăește un individ. Prin urmare, tot ce ne mai rămîne de făcut, e să călăuzim această dezvoltare naturală.

Cu ce se confundă iubirea de țară? — Și e nevoie de această călăuzire, căci adesea sentimentul iubirii de țară orî se confundă cu alt sentiment, orî se caută, în mod artificial, să se desvolte prin mijloace ce nu-s tocmai pedagogice.

1) Se confundă iubirea de țară, sau de popor or de națiune, cu iubirea *unei forme* de existență a acestui popor; se confundă națiunea ca atare cu o fază din dezvoltarea istorică a acestei națiuni. Una este felul de a fi în un moment dat al unui popor și alta e poporul însuși, ca substanță evo-

lutivă. Una este complexitatea, totalitatea de instituții, acea organizație anumită și alcătuire dată, și alta e viața intensă și indefinit de extinsă în desvoltarea sa a unui popor.

Această confuzie e aproape tot așa de nelogică și de neștiințifică cum e și confuzia ce se face, în spiritele inculte, între stat și guvern. Statul e alcătuirea în un moment, organizația existentă a unei națiuni; guvernul e unul din elementele constitutive ale acestei alcătuirii. A confunda statul cu guvernul, e a confunda totul cu partea. E însă negreșit și mai bizară și mai absurdă confuzia ce s-ar face între guvern sau guvernământ în genere, ca putere executivă, și între un guvern anumit, care exercită într-un moment dat acea putere.

Un mijloc greșit de a desvolta iubirea de patrie.— Mai e de observat că se caută une-orî să se desvolte sentimentul național, iubirea de patrie, prin un mijloc, ce nu trebe să fie permis. Se crede că, dacă învățăm pe copii de micî să urască și să disprețuiască alte popoare, în special pe cele vecine, prin aceasta desvoltăm sentimentul iubirii de țara lor. E o greșală și o nedreptate. Nicî un popor din cele existente astăzi — să vorbim numai de cele din Europa — nu merită în totul disprețul și ura pentru existența întregii lui ființe etnice, ca atare. E posibil ca o formă, un mod de a fi al acestui popor, într'un moment dat, o alcătuire sau o directivă în politica lui să fie greșită, condamnilă; dar după *un* moment dat, după un act al unui popor, a-l disprețui și urî în totul și în mod absolut, și a infiltra disprețul și ura pentru ființa lui întregă, e nelogic, din punct de vedere rațional, și nedrept din punct de vedere moral. E tot așa de nedrept ca și a condamna definitiv un om, ce are înaintea lui o evoluție întregă de făcut, după o singură greșală, care nu exprimă esența întregă a firii lui.

Ce e drept, popoarele nu se iubesc între ele, stau în stare de război continuu sau cel puțin de pază reciprocă a unuia în contra altora, în o stare de natură care le face să se privească cu ochi dușmănoși. Observați modul de a se porecli popoarele unele pe altele și veți vedea că nu numai poporul românesc găsește pentru toți vecinii epitete de batjocură, dar tot asemenea se poartă și celelalte popoare: Francezii ridiculizază — și au destul spirit pentru aceasta — pe Englezii; Englezul nu se lasă mai pe jos, și ridiculizază pe Francezii — și nicî lor nu

le lipsește spiritul pentru aceasta. De sigur nici Bulgarii și nici Sîrbiți nu sînt așa de lipsiți de inteligență și de agerime mentală, cum se crede; și presupui că și ele or fi avînd pentru vecinî epitete puțin măgulitoare.

Această tendință, destul de accentuată dela sine, nu trebuie să se întărească prin educație; căci ar fi a face să se perpetueze starea semi-barbară de război latent sau manifest și a lupta în contra idealului de înfrățire și împăcare, odată, între popoare.

Afară de aceasta, respectul de vecinî—nu zic de o formă actuală trecătoare din viața lor și de guvernul lor, ci de popor ca atare—nu esclude iubirea de poporul tău propriu, și nu esclude nici mîndria națională, nici dreptul de apărare a patrimoniului strămoșesc, fie fizic, fie intelectual.

Și apoi să mai notăm un lucru. Legile morale și sociale sînt tot atît de fatale, de necondiționate și absolute ca și cele fizice. Ele nu sînt produsul arbitrar al fantaziei omenești, nu sînt *date* de om, ci *găsite* de el. Sînt expresia logică a unui raport între anumite fenomene. Cine nu le cunoaște și le calcă, se lovește de sancțiunea lor inevitabilă.

Mai ales *pentru popoare*, această răsplată penală e mai vădită și adesea mai urgentă decît pentru un individ. Deprinderile antisociale fac să piară indivizii, ridicînd în contra lor mediul social întreg. Ele sînt o adaptare greșită la mediu, o eroare biologică, ce trage după sine căderea. Dar și deprinderile antisociale, antiumane, la popoare le îndreptează către ruină.

Ceea-ce nu e de natură a folosi, ci a vătămă omenirea, e destinat peirei. Echilibrul armonios al aspirațiilor generale distrus, perturbat un moment de sguduirea antagonistă a unui factor ne-adaptat lor, se restabilește în curînd în dauna acestuia. Factorul antagonist este reprimat sau suprimat, și pe ruinele lui trece carul triumfal al simpatiei generale, pășește mai departe evoluțiunea universală a societăților omenești.

Este un dușman inconștient — care e tot una cu cel mai aprig, ne-înduplecat și incorigibil dușman—acela care cultivă, măgulește, încurajază și desvoltă apucăturile anti-umane ale națiunii sale, deprinderile anti-sociale, disprețul pentru or-ce nu aparține clasei, religiei, națiunii sale.

Particularismul, fanatismul și șovinismul sînt semnele unei inferiorități psihice în genere, un pas îndărăt sau o întîrziere în adaptarea la legile progresului societăților omenești, sau un semn de degradare mintală, de ramolire etnică, după care urmează descompunerea și moartea.

Un popor vecin, ale cărui nedreptăți fac să sufere o parte din neamul nostru, ne sugerează astfel de reflecții.

Tînăra națiune romînă, din contra, care a dat atîtea indicii de generositate, este din acelea cari înaintează cu pași siguri către maturitatea morală. Această repede înaintare se datorește și se va datorii, însă, în genere, aceloră cari vor ști s-o călăuzască în realizarea scopului natural, ce mijeste latent în simpatia omenească și găsește glas în sentimentul moral; aceloră care nu-î vor menaja slăbiciunile, n-o vor alinta în defectele ei, nu-î vor împlînta ura pentru vecini, ci *respectul dreptului său*; nu desprețul de alte neamuri, ci iubirea de *demnitatea sa* și de *demnitatea omenească* în genere; nu fanatismul religios, ci religiozitatea adevărului, dreptății și binelui general.

Istoria și literatura, ca mijloace pentru dezvoltarea iubirii de țară. — Intre mijloacele de dezvoltare a sentimentului național, am pus, mai sus *istoria*; am mai putea adăuga și *literatura*.

Negreșit nici istoria, nici literatura nu vor izbuti să cultive sentimentul, dacă se vor transforma în pomelnice de nume proprii și de date; dacă istoria, bună-oară, s-ar reduce la înșirarea de domni, la învățarea pe de rost a datelor cronologice, a raporturilor dintre familiile domnitoare, a războaelor, fără a se intra în marea viață adîncă a poporului însuși, fără a se urmări instituțiile în evoluția lor, fără a căuta să se pătrundă, prin simpatie și inteligență, diferitele forme de viață ale neamului. Numai cultivîndu-se și această parte, se va sădi în adevăr sentimentul curat al iubirii de țară. Minte se va învăța să despartă o formă anumită de manifestare a unui popor de esența ființei lui proprii, căci va învăța a iubi poporul sub diferitele forme de manifestare ale ființei lui și în ce privește instituțiile, precum și modul lui de simțire și de gîndire; căci va învăța că nici în limbă nu se aseamănă poporul său de astăzi cu cel de cîte-va veacuri; că a fost un timp cînd strămoșii lui

vorbea, negreșit aceeaș limbă, dar în un mod deosebit decît azi; și că și portul și obiceiurile și cîntecele și toată înfățișarea vieții lui sufletești era atunci alta decît azi. De aci se va naște, în mod firesc, tendința de a crede că și pe viitor va putea fi altfel decît azi, fără a înceta de a fi, și nu se va mai confunda o modalitate trecătoare a firii poporului cu însăși substanța lui eternă. Greșala acestei confuzii duce la urmări grave și periculoase, ca acelea ce se văd în istorie—din norocire nu atît la noi, cît la alte popoare : duce la luptele civile, la războaiele intestinale, în scopul de a păstra o formă de viață, cu care se confundă însăși națiunea.

De asemenea nici *literatura*—în care de altfel se depune tot ce e mai înalt și mai substanțial din viața sufletească a unui popor—nu va reuși să influențeze inimele, dacă se va reduce la ceea-ce se cam obișnuiește, adică o nomenclatură bio-și bibliografică, în care se spune numele autorilor, data morții și nașterii lor, numărul și titlul exact al scrierilor, arătîndu-se numărul edițiilor și data apariției lor, fără a intra în viața însăși care e exprimată și palpită în ele.

Folosul ar fi tot așa de mare ca al unui călător grăbit, care, străbătînd țările spre a se cultiva, s-ar mărgini a observa pe dinafară, cu multă minuțiozitate, monumentele ce adăpostesc operele de artă : le ar măsura zidurile, le-ar descrie, fără să intre însă în ele, și fără să vadă statuetele, tablourile, coprinsul de artă, ce se află acolo ; sau, dorind a-și da seamă de arta muzicală din alte țări, s-ar mulțumi a vedea și descrie pe dinafară localurile de concert și de operă unde se cîntă, fără a intra să asculte ce și cum se cîntă. Prin acest mijloc cultura lui muzicală s-ar reduce la zero, după-cum și cultura sentimentelor morale se reduce la zero, cînd predarea istoriei și literaturii e doară o înșirare de nume și date.

Invățămîntul civic.—Spre a putea cineva să-și manifeste iubirea sa de țară, îi trebuie două condiții principale, condițiunile de altfel de toate zilele, nu excepționale și eroice. Mai întîiu, să-și cunoască țara, instituțiile ei, să-și cunoască raportul dintre el și totalitate, decî drepturile și datoriile sale. Aceasta se face prin învățămîntul civic. E îmbucurător că necesitatea de a extinde învățămîntul civic și la noi a început să se simtă :

și de unde înainte să reducea numai la câteva noțiuni date în învățămîntul primar, azi începe a deveni o realitate dorința de a se extinde predarea cunoștinții mai amănunțite de drepturile și datoriile cetățenești și în învățămîntul secundar. Pînă mai deunăzi în legea și în programul școlilor secundare lipsiau aceste cunoștințe cu totul. Era în adevăr surprinzător, uimitor, ca într-un stat, care se numește *constituțional*, să lipsească din educația publică orientarea în lînta constituției, în natura raporturilor dintre cetățeni, așa cum se prevăd în alcătuirea fundamentală a statului.

Exercițiul drepturilor și datoriilor cetățenești (virtuțile civice).—Dar nu e destul numai a le cunoaște. Respectul și iubirea de țară se manifestă căutînd a practica aceste drepturi și datoriile, a le exercita în cunoștință de cauză, a-ți da seamă de rostul lor, și a-ți manifesta această convingere *prin fapt*, îndeplinind datoriile și căutînd a face să ți se respecte drepturile; respectînd legile, dar căutînd în acelaș timp ameliorarea lor, adaptarea lor continuă la noul mod de a fi al dezvoltării țării.

În această privință spiritul practic al Americanilor a găsit un mijloc foarte nemerit spre a deprinde pe copii, de mic, încă din școală, nu numai cu cunoașterea teoretică abstractă a principiilor de drepturi și datorii cetățenești, ci și cu practicarea lor.

E interesantă relatarea ce se dă despre o școală primară din *New-York* în «*Revue Encyclopédique*» din 29 Ianuarie 1898: «*Selfgovernmentul introdus în școlile primare*». Într-una din școlile din *New-York* turbulența era așa de mare și iremediabilă, în cît nu se mai știa la ce mijloace să se recurgă, spre a se stabili ordinea și disciplina. Atunci directorului școlii i-a venit în gînd a introduce un nou mijloc de a stabili ordinea și disciplina; aceasta se reducea la mijlocul de *selfgovernment*: Copii trebuia să-și aleagă dintre dînșii pe șef, să practice prin urmare sistemul electoral și să se cîrmuiască *ei pe ei*.

Citez. «*Review of Reviews*» descrie un nou sistem de educație introdus de curînd în școlile din *New-York*. Este un an, de cînd directorul unei școlii din acest oraș, al cărei elevi se distingeau prin turbulență, avu ideia de a face poliția prin ei înșiși, și după principiul *selfgovernmentului*. Școala trebuia, ca

și cum ar fi format o mică națiune, să aleagă camera sa de deputați, senatul și președintele său. Această inovație fu încoronată cu succes. Președintele ales de către elevi, cu ajutorul miniștrilor și sfatului său, a făcut repede să se introducă în școală o disciplină model. Strengării cei mai mari deveniră cetățenii așa de liniștiți, în cât profesorii nu puteau să-și laude cât merita. Succesul acestei încercări dădu ideia de a întinde reforma și la alte școli din New-York, înlocuind sistemul politic al statului prin acel al comunei.

Iată rezultatul obținut în școala din *Norfolk Street*. Înainte de toate, elevii acestei școli primiră titlul de cetățenii ai orașului Norfolk-Street-School. Fiecare elev avea drept de vot și fiecare clasă forma o circumscripție electorală. «Toate clasele trebuiau să aleagă delegații lor în consiliul comunal, alegînd doi candidați pentru funcțiunea de primar, controlor și președinte al consiliului. Primarul numi un inspector sanitar și ajutoarele sale, trei judecători și un comisar de poliție. Această nouă experiență ținu dela 10 Iulie pînă la 20 August. epoca vacanțiilor. Înainte de închidere, primarul de Norfolk-Street-School. un elev de 14 ani, trimise, prin doi delegați, o convocare primarului orașului New-York, invitîndu-l să vină să viziteze școala. Primarul primi delegația rîzînd ; pe urmă își luă seama și se hotărî să ia act de invitație. La Norfolk-Street-School i se prezintă toate notabilitățile «orașului», pe care el le întrebă asupra mersului afacerilor, și auzi, între altele. că, opt zile mai înainte, judecătorii avusesse de judecat pe comisarul de poliție, care nu-și îndeplinisese datoriile sale, și îl revocase. Spre marea mirare a lui, primarul găsi, printre judecătorii ce-î fusese prezentați, o fetiță. Mirarea sa creșcu, cînd descoperi, în timpul vizitei, că mai mult de jumătate din garzi și poliției se compunea din fetițe.»

Această experiență recentă pare a cîștiga teren ; și autoritățile școlare superioare din New-York, deși hezitează de a întinde mai departe experiența,—sub cuvînt că cu modul acesta copiii vor perde mult timp în alegeri, și vor neglija studiul,—dar sînt pe cale de a ceda argumentelor contrare, că timpul nu se perde, pentru că copiii vin cu cîteva minute mai înainte la școală și au un după prînz liber pe sîptămîină, cînd pot să-și gereze toate afacerile, așa în cât să meargă bine alegerile, să se facă cuviincios. fără certuri și bătae, în sfîrșit fără

nicî una din acele violențe și nedreptăți ce degradează pe un cetățean. Cred că rezultatul unor astfel de mijloace atîrnă negreșit dela modul de a-l pune în practică. De ce nu s-ar întrebuița în educație, dacă se aplică cu seriozitate și în scop de a deprinde pe copii cu afacerile, cu actele, la cari sînt chemați, în mod inevitabil, după legi, să ia parte mai tîrziu? Li s-ar face o școală practică serioasă de exercițiul drepturilor și datoriiilor, căutîndu-se a se inspira disprețul, oroarea și desgustul pentru toate încercările maloneste de a se călca legile, de a se influența, ameți și amăgi voința cetățeanului.

STIMULENTELE VOINȚII

Mijloacele generale de influențare.—Să trecem la o altă ordine de idei. Fiîndcă sîntem încă la importantul capitol general al educației morale, să vedem care sînt *rezorturile voinții*, asupra cărora trebuie să se lucreze, în mod conștient, spre a se conduce și influența activitatea în o direcție anumită.

Aceste rezorturi sînt de două feluri, și nu pot fi de cît de două feluri. Voința omenească, și în general voința oricărei ființe simțitoare, se influențează ori de durere, ori de plăcere. Dacă ar fi să se exprime într-un mod, nu paradoxal, dar mai puțin respectuos pentru ființele însuflețite această idee, s-ar zice că cele două mijloace de a influența o ființă însuflețită sînt: biciul și pînea, durerea și plăcerea. Ori-cît s-ăr rafina aceste mijloace, ajungînd la om, și ori cît ar lua forma mai ideală, în definitiv ele tot rămîn clapele al căror răsunset pătrunde în suflet pînă la voință și mișcă întreaga ființă însuflețită: clapa durerii și a plăcerii.

Din cauza aceasta vom distinge între stimulentele întrebuițate în conducerea copiilor două categorii: *stimulente hedonice și pedepsele*.

Această chestiune pentru unii pedagogi are o importanță așa de mare în cît se confundă cu însăși problema educației morale întregi. Să se citească din cartea lui *Spencer* asupra *Educației* capitolul relativ la *educația morală* și se va vedea că mai toate chestiunile se reduc la mijloacele de influențare a voinții și în special la pedepse.

HEDONISMUL PEDAGOGIC

Mi se pare că, dacă e a trata pe om în mod *uman* și a-l forma, a-l duce cătră un ideal, cele dintiū mijloace la cari trebuie să ne gîndim spre a-l influența, nu vor fi mijloacele dureroase, pedepsele, ci, din contra, vor fi stimulentele fericirii, plăcerii, *mijloacele hedonice*. Căci nu voim ca, educînd, să vestejim floarea vieții omenestii, fericirea. Pe drum, până la ideal, nu voim să martirizăm. Pe cît posibil, drumul cătră ideal ne-ar plăcea să-l facem frumos, presărat cu flori, cu raze de lumină, de fericire. Și decî e uman să ne gîndim mai întiū la mijloacele hedonice, și pe acestea să le întrebuițăm, mai întiū, ca stîmulente cari dezvoltă activitatea. Și numai cînd vom da de o natură prea recalcitrantă, sau indolentă, ce nu se poate împinge și mișca de astfel de mijloace blinde, atunci, spre a-l aduce cu orî-ce preț la o fază superioară, ne vom simți *nevoii* a recurge la mijloacele dureroase, la pedepse.

Cari sînt stimulentele hedonice? Spre a le rezuma în cîteva cuvinte le vom numi: *lauda*, *emulația* și *sentimentul eului* dezvoltat, sentimentul forțelor crescute. Ca să mișcăm voința unui copil, putem reuși prin toate aceste trei mijloace: lăudînd, căutînd să stimulam prin emulație, și căutînd să-l facem să simtă superioritatea lui asupra unei faze trecute tot din existența lui proprie.

Lauda. — Lauda își exercită puterea din două cauze, cum am văzut deja. Prin laudă ne manifestăm o stare sufletească a noastră de satisfacție, care, prin simpatie, face de se naște în sufletul celui lăudat o stare similară. Prin laudă, mai departe, facem pe cel lăudat să-și vadă ființa lui morală ridicată în ochii noștri. Astfel în cît, și din o cauză simpatică și din o cauză egoistică, lauda are asupra voinții omenestii o influență incontestabilă.

Dar, din punct de vedere pedagogic, trebuie să se observe cîteva reguli. Nu mai vorbesc că, mai întiū de toate, educatorul trebuie să știe ce *trebuie să se laude*, și să poasă criteriul actelor ce merită să fie lăudate; căci, altfel, lauda e un mijloc cu care se poate duce o ființă omenescă în prăpastie. Societățile rele, de hoști, pungași, alcătuite destul de sistematic, mai ales prin țările apusene,

se servesc tot de acest mijloc, tot de stimulenta laudei, spre a perverti natura micilor copii și a-i trage în lațurile lor. Se laudă curajul și dibăcia aceluia ce știe să fure din buzunarul unei persoane, ziua nameaza mare, fără să se simtă nimic; și treptat, copilul, căzut în cursă, e dus către acte diametral opuse idealului moral. Decî educatorul trebuie să fie orientat asupra categoriei noțiunilor morale, nu spre a evita greșeli mari ca cele citate în exemplele de mai sus, dar ca să poată face deosebiri de nuanțe mai fine în noțiunile morale.

Afară de aceasta, o regulă principală este ca lauda să se dea pentru *calitățile rare*, să nu se facă risipă cu dînsa. Calități *rare* e ceva relativ; atîrnă de mediū, de școală, de clasa socială din care vin copiii. Ceea ce se pare pentru un mediū, o școală, o clasă, chiar pentru un rînd anumit de elevi dintr-o clasă, că e o calitate rară, aceea trebuie lăudat.

Îmi aduc aminte, că pe cînd vizitam mai acum citi-va ani școlile, găsim, la unele din ele, neglijență izbitoare în ce privește îngrijirea fizică și estetică. Vedeai cîte-o clasă de copii cu părul mare și nepeptănat; dar printre dîșii totdeauna și citi-va tunși sau peptănați. În loc de a observa și umili pe cei nepeptănați, îmi alegeam, din puținii peptănați, pe cel mai prezentabil estetic, și mă duceam la el, îl mîngăiam, îl lăudam, atrăgînd astfel atenția generală asupra înfățișării lui curate și plăcute. Era interesant de văzut mișcările celor nepeptănați, în carî atuncî se trezea conștiința modului lor de a fi. Vedeai mînele agitîndu-se pe de-asupra capetelor, căutînd a așeza și netezi părul vilvoiu. În alte școli, unde modul acesta de a se prezenta în mod estetic, curat, era o calitate comună, negreșit că nu mai era de loc nevoie a se lăuda tocmai această deprindere deja cîștigată, ci altă calitate bună, dar rară, ce am fi dorit-o să devină generală.

Mijlocul de a lăuda calitățile rare în un mediū, e chiar mult mai eficace decît acela de a critica și lovi în defectul opus comun. Căci cei loviți în comun se consolează prin faptul că atîția au fost loviți și că defectul lor e modul de a fi al tuturor.

Rezumez, completînd, considerațiile asupra modului cum trebuie folosit mijlocul *laudei*.

1) Să se judece foarte bine ceia ce trebuie să fie lăudat la

un copil, ceia ce trebuie și merită să fie laudat după criteriul moral.

2) Să nu se facă risipă cu lauda, să nu se laude acțiunile obligatorii.

3) Lauda chiar pentru acțiunile *meritorii* — pentru care se dă ca o încurajare — nu trebuie să se facă și să se exprime în *mod exagerat*, prea entuziast, prea mirat, ca și cum ar fi ceva supra-omenesc; ci să se dea o aprobare moderată, serioasă și întemeiată.

4) Lauda să fie *constantă*, ca o lege naturală; în aceleași împrejurări să se dea totdeauna și orî-cuî, fără deosebire și fără alte considerațiuni lăaturalnice.

Tendința către recunoașterea din partea semenilor, tendința către renume și către onoare are și ea *anomaliile* și *degenerările* ei. Astfel putem deosebi două sau trei forme mai principale:

a) Cînd se caută renume și laudă în lucruri și acțiuni de mică importanță, în nimicuri; aceasta e *frivolitatea*. De această formă degenerată a renumelui sufăr toți aceia, cari cred că trebuie să fie distinși și onorați de semenii, pentru îmbrăcămîntea lor, pentru frumusețea lor, etc. Educatorul trebuie să fie atent asupra acestor dispozițiuni și să le combată, să le ridiculizeze, să le desrădăcineze.

b) A doua degenerare a tendinței către renume și onoare, este *vanitatea*. Vanitatea e o lăcomie bolnăvicioasă de laudă. Omul vanitos nu alege și nu distinge isvorul de unde vine lauda, ci o ia ca monedă bună ori de unde ar veni și ori pentru ce ar fi manifestată. Vanitosul este un fel de avar care strînge și grămădește laude peste laude, fie dela oameni competenți, fie chiar dela aceia pe cari nu-î stimează.

În contra acestei cerșitorii de laudă trebuie să se facă o reacțiune, după cum trebuie să se facă o reacțiune contra defectului opus, anume contra *orgoliului*.

În *orgoliu* omul nu se închiează de loc de aprobarea semenilor săi, nu o cată pentru faptul că el și-o dă singur. Cînd își umple cineva tezaurul cu monedă fabricată de el însuși, nu mai are nevoie de moneda altora. În cazul acesta, e bine ca elevul predispus către orgoliu, să fie pus în situație de a-și vedea

valoarea sa reală, comparându-l cu alții ce sînt superiori și făcîndu-l să-și vadă inferioritatea.

Pentru cazul întîiu e bine ca elevul să fie iar adus la conștiința valorii sale proprii; să i se desvolte sentimentul personalității sale proprii și reale; să i se arate în ce stă meritul, în ce stă superioritatea sa și ce poate fi exagerat și falș; să se pună, cu alte cuvinte, criteriul în el însuși; să se readucă la centrul individualității sale.

Unul — orgoliosul — trebuie îndreptat cu privirea asupra celorlaltii; altul — vanitosul — trebuie pornit a privi mai mult în el însuși. Și într-un caz și într-altul, totul se reduce, în cele din urmă, a-î face să se aprecieze și să-și găsească singur valoarea și importanța în *productul real al activității și facultăților lor* proprii, în îndeplinirea unor sarcini și datorii, în urmărirea unor regule, unor legi, adică în *conformitate cu un criteriu mai abstract*, mai impersonal, mai obiectiv.

Emulația. — Un alt mijloc, foarte mult întrebuițat, chiar astăzi, în educație, e acela de a face apel la *amorul propriu*, la ambiție, de a stimula pe copii, punîndu-î oare-cum la întrecere unii cu alții: adică *emulația*. Sistemul emulației a fost întrebuițat, pe o scară foarte întinsă, în școală, mai ales de *Jesuiți*. Jesuiții numeau emulația: piatra de ascuțit a geniului copiilor și pintenele activității — «calcar industriae»; și susțineau că, prin o emulație onestă, se poate da cel mai mare îndemn la studiu: *honnesta aemulatio*.

Din cauza aceasta, și pe baza acestui sistem, Jesuiții, în școlile lor, de altfel celebre și dela cari și astăzi se pot învăța multe lucruri, împărțeau pe copii în *aemuli*, rivali. Fiecare își avea emulul său. Acești emuli se supravegheau și se controlau continuu; cea mai mică greșală a unuia din ei, trebuie să fie remarcată și îndreptată de celalt.

Afară de aceasta, clasa întregă era împărțită în două tabere rivale, care se emulau, se întreceau una cu alta. Aceste două tabere purtau numele a două orașe rivale din anticitate, *Roma* și *Cartagina*. Se nașteau discuții între aceste două partide, discuții numite *concertationes*; la orî-ce chestiune ce se ivea, se ridica unul din o parte, din partea Romei, și îndrepta orî punea chestiunii și discuta cu cei din partea Carta-

ginei ; și astfel constituite aceste două tabere, se afla în rivalitate și luptă continuă.

Pe lângă acestea, se mai întrebuițau tot felul de distincțiuni pentru acei cari învingeau, semne onorifice, grade. Pedepsele, după cum și meritele, se afișau, devenea *publice*, și prin aceasta influențau foarte mult asupra ambițiunii, asupra sentimentului de amor propriu. Erau apoi *premiile*, cari se distribuiau cu o pompă deosebită. Ceia ce avem noi sub această formă de stimulare, este o imitație și o rămășiță a sistemului emulației, așa de mult preconizat și cultivat de Jesuiți.

Ne-ajunsurile emulației.—Neapărat că acest sistem face de se determină voința în direcțiunea în care vrea pedagogul ; e un mijloc de înboldire a sufletului. Să vedem însă la ce ultime rezultate duce, să vedem dacă nu sînt și urmări cari trebuiesc, din punct de vedere pedagogic, evitate.

Elevii ce caută să se întrecă în discuții, să încapăținează în a susține păreri, pe cari avusese greșala de a le afirma. Pentru cuvîntul că au afirmat odată ceva, se cred datorii să-și apare teza pînă la moarte, cu tot felul de arme, de argumente, și să nu să dea învins cu nici-un preț. A se da învins, era a se considera perdut, rușinat ; urma pedeapsa : afișarea celui învins. De aici o tendință către pervertirea intelectului, către minciună, nelealitate, manifestarea unui fals omor propriu, și, în orî-ce caz, o desvoltare, ba încă patologică, a acestui amor propriu, iar nu a iubirei de adevăr ; căci iubirea de adevăr, în cele mai multe cazuri, scurtează discuția. Cînd cineva își vede greșala, e dator din punct de vedere al adevărului, să și-o mărturisească ; dar după sistemul acesta, copiii erau datorii să-și susțină părerea cu orî-ce chip.

Pe lângă aceasta, se vede ușor că mai sînt și alte urmări condamnabile : cei cari triumfau, se considerați cu mult superiori celor învinși, îi priveau de sus și desprețuitor ; în dinșii se naște sentimentul *orgoliului*, pe cîtă vreme în cei învinși sentimentul *umilinței* și de multe ori și al *invidiei*.

Cu toate acestea, nu se poate renunța în mod absolut la acest stimul, la îndemnul *întrecerei elevilor între ei înșiși*. Puterea lui stă, mai întîiu de toate, în influința *exemplului*. Cînd vezi că un act a putut fi săvîrșit de un altul, vezi prin aceasta nu numai posibilitatea abstractă a săvîrșirei aceluși act,

ci simți sugestia actului săvârșit, și prin imitație cauți a-l face și tu. Chiar dacă profesorul nu ar da, în mod intenționat, de exemplu, și nu ar atrage atenția clasei asupra modului cum lucrează cutare, cum se poartă, etc., actele colegului lor, întru cât sînt recunoscute ca bune și sînt recompensate, lăudate, aș o înrîurire asupra voinței celorlalți conșcolari, înrîurire în senzul de a-î face să le repete, să le imite și ei.

Precauții de luat. — Ceia ce trebuie să facă, însă, educatorul spre a evita, pe cât posibil, producerea acelor urmări patologice, nepedagogice, precum invidia, umilința, rușinea, orgoliul, etc., este:

1^o) Să caute a nu pune să se întrecă copiii între dinșii din puncte de vedere și pe baza unor calități ce nu-s dependente de voința lor, și nu sînt în puterea lor. Profesorul va trebui să se ferească, cât va putea mai mult, să nu aibă întru nimic aerul de a distinge pe copii după luxul îmbrăcăminteii, după avere, ori naștere; căci îndată ce vor simți elevii, că acestea sînt calități lăudate și stimate de profesor, le vor considera ca niște puncte de întrecere; și neputînd să se întrecă, pentru că aceste calități n-atîrnă de dinșii, fatal se va naște în ei unul din acele sentimente rele, despre cari am vorbit: invidia, mîndria, ura, disprețul, rușinea, umilirea, etc.

Va trebui să nu aibă întru nimic aerul de a clasifica pe copii, decît după calitățile inerente *natureii* lor propriii, după calitățile psihice, și mai ales după *voința de a lucra, de a munci, de a se perfecționa*, pentru-că aici e pîrghia progresului. Aceasta e partea ce se poate desvolta și care, mai mult de cît toate celelalte facultăți omenești, atîrnă de om. Gradul de inteligență asupra căruia se atrage și se îndreaptă îndeobște și aproape exclusiv atenția, e o cantitate dată prin condițiunile de naștere, cari nu se pot modifica prin mijloacele artificiale; cel mult se poate exercita. Exercițindu-se intelectul, negreșit, capătă, în limitele forțelor naturale, calități, puteri. Însă observați că și exercițiul lui atîrnă de voință, de muncă; și prin urmare *aici* trebuie pus punctul de greutate, în aceasta trebuie lăudați copiii, în aceasta trebuie puși ca să se întrecă; în voință și în *bună-voință de a munci*. Cînd, cu toată voința și bună-voința de a munci, copilul nu poate înțelege, a-l desaproba, a-l umili, a-l taxa rău, e o nedreptate și o absurditate.

2^o) Mai trebuie să observe educatorul încă un punct principal, care, dealtmîntrelea, în parte se observă și se respectă : *a nu pune să se întreacă între dînșii copii prea deosebiți în forțe*. Cel prea inferior perde nădejdea de a ajunge, necum de a întrece pe cel cu desăvîrșire superior, și de aici se naște orî sentimentul ciudei, invidiei, orî acea resemnare pasivă, ce are orî-ce om față cu o dificultate pe care o simte de neînvins. Iată de ce se desparte o școală întreagă în *clase* ; și dacă principiul despărțirei în clase ar fi dus mai departe, și s-ar face mai multe categorii de clase, după aptitudinile elevilor, după dezvoltarea lor mintală, rezultatele ar fi și mai evident satisfăcătoare.

Am zis că e *numai în parte* realizat acest principiu pedagogic, pentru-că se observă, în aceeași clasă, încă diferențe destul de remarcabile și de izbitoare : elevii clasai ca eminenți alături de elevii considerați ca fiind coada clasei, și între aceștia o mulțime de nuanțe. Prin faptul că-s în aceeași clasă, ei sînt puși cu toții la întrecere. Las la o parte toată greutatea instrucțiunii și educațiunii, în acest caz, și impasul în care se găsește educatorul de a nu ști cu care din ei să meargă : să meargă înainte repede cu cei înaintați și foarte tari, socotind forțele lor și ducîndu-le cît mai departe, sau să meargă încet cu cei rămași îndărăt și să-și potrivească tactul pasului său după pasul greoiu al acelor slabi și întîrziati ?

Aceasta o problemă de pedagogie practică, care cu greu se desleagă în condițiunile actuale. De ordinar profesorul are ambiția de a duce pe cei tari mai departe și cît de departe ; cei slabi rămîn, firește, astfel cît se poate mai îndărăt ; și rezultatul e că aceștia sînt nevoiți să facă doi ani aceeași materie, să repete aceleași cunoștințe și rămîn încă odată în aceeași categorie sau clasă. Asta e soarta nenorociților *repetenți*.

3^o Altă observație e : *să se permită copiilor, să li se dea ocazia de a se compara între ei și a se întrece din cît se poate mai multe puncte de vedere*. În fiecare din ei este o dispoziție mai accentuată, o înclinație către o ordine de studii și ocupații mai mult de cît către alta ; dacă nu se dă importanță activității, către care au dispoziții ce-î caracterizează, li se tae deci speranța de a fi și ei, în ceva, printre cei dintîiu, se naște descurajarea și se perde încrederea în sine. Astfel

se paralizează forțele și nu se permite dezvoltarea individualității.

După sistemul actual—care nu e numai la noi, ci e sistemul de organizație al învățămîntului public din Europa întregă—clasificarea școlară se face după *un grup întreg* de cunoștințe, de activități și aptitudini, ceea ce a necesitat, la noi, calcularea mediei unei sume de note obținute la diferite materii, spre a judeca despre meritul relativ al elevilor și despre locul lui în clasificarea generală.

Dacă se întâmplă ca un elev, cu bune dispoziții la unele ocupații intelectuale, să fie mai tardiv sau mai puțin înzestrat la unul din celelalte, rezultatul e acela care se cunoaște din regulamente: cu toate aptitudinile lui la multe materii, e nevoit să rămână repetent, din cauza inaptitudinii la unul sau două obiecte, și decî să repete încă un an *totalitatea obiectelor* ce alcătuiește programul acelei clase, deși între obiectele acelei clase sînt unele, la care elevul poate excela, altele la care e pasabil.

Care ar fi urmarea mai logică, care ar fi alcătuirea școlară, ne aplicată azi, dar care ar trebui aplicată odată? Ar fi ca cei distinși la unele materii, să meargă cît se poate mai departe în *aceste materii*, rămînînd îndărăpt la acela la care nu s-a distins. Asta ar însemna formarea de clase *nu după grupe de obiecte, ci după obiecte particulare și distincte*; astfel posibilitatea aceluiaș elev să fie în mai multe clase de-o dată, după obiectele pe care le studiază. Atunci s-ar afla totdeauna relativ între egali, și întrecerea cu dînsul ar fi mai posibilă.

De aceea ziceam că comparația între egali e numai în parte respectată, și anume în faptul că se fac clase de școală.

Cu aceste precauțiuni s-ar reuși, mai mult sau mai puțin, să se depărteze urmările rele ale emulației și să se utilizeze influența ei cît se va putea mai pedagogicește.

Compararea cu sine însuși.—Inșă cred că e un mijloc și mai recomandabil de stimulare, spre a face pe copii să progreseze mai mult: *e a-l deprinde să se compare cu el însuși*: să se compare cu el în diferite trepte de dezvoltare ale aceleiaș calității sau forțe, sau să se compare diferitele forțe ale lui între ele.

Cînd un copil mărturisește și crede că ceva trece peste pu-

terea lui, că e greu, se poate deștepta în el ambiția în două feluri: ori în felul spus deja, arătându-și pe alți conșcolari ce au putut săvârși acest act, ori făcând apel tot la dînsul, la alte manifestări proprii ale lui, și amintindu-și cit poate el în alte împrejurări. Căci nu e cu putință, decît în cazurile anormale, ca un copil să nu aibă cel puțin o calitate, o aptitudine dezvoltată. Ne putem servi de dînsa spre a trezi în el sentimentul valorii lui personale, spre a deștepta în el încrederea în forțele lui proprii; și, amintindu-și ce poate el în o direcție, să facem să se desvolte în el energia și în direcțiile, în cari am voi s-o îndreptăm.

E aproape o axiomă morală, am putea zice, că pe un om un poșt să-l îndrepti decît prin cantitatea de bine ce se află în el. Pe un om absolut rău sau absolut incapabil nu poșt nici să-l îndrepti moralicește, nici să-l faci să progreseze intelectualicește. Dar unde este *ceva*—și în cazurile normale totdeauna e o dispoziție bună morală sau intelectuală—se poate din acel germen să se ridice, să se urzească mai departe o linie de dezvoltare sufletească.

Pe baza acestui principiu se exercitează mai ales în școlile din America stimularea forțelor, și o găesc nu numai practicabilă, dar și foarte plauzibilă, din punct de vedere pedagogic. Dacă omul s-ar mărgini a se compara numai cu alții, și nu s-ar sădi în el ambițiunea *de a se întrece pe el însuși*, urmarea ar fi că, într-un mediu inferior, sau atunci cînd ar lipsi emulația, omul n-ar avea nici un impuls de a se perfecționa, n-ar avea *cu cine* să se întrecă și *pe cine* întrece. Cînd însă are todeauna în el un rival, pe el însuși, și cînd caută todeauna, în toate direcțiile, fie intelectuale, fie morale, *să facă din ce în ce mai bine*, astfel că ce a îndeplinit azi să fie un pas asupra actului de ieri, și să caute mîine să întrecă rezultatul de azi—, atunci are sădit în sufletul lui impulsul continuu la activitate și progres.

PEDEPSELE

Ar fi idealul educației ca măsurile penale, durerile, să lipsească. Sînt cazuri, însă, cînd ele sînt indispensabile; și, pentru că avem a face cu o necesitate inevitabilă, ceia-ce putem și trebuie să facem, e să studiem chestiunea din punct de vedere al aplicării mai raționale a pedepselor.

Necesitatea de a alege pedeapsele.—Mai întâiu, să ne întrebăm: *ce trebuie să se pedepsească*, și dacă e nevoie să ne gândim *la alegerea pedeapselor*?

Că e de absolută nevoie să se *aleagă pedeapsele*, că nu e indiferent mijlocul prin care se produce durerea, rezultă din o considerație foarte simplă. Ceia ce se dă ca pedeapsă, are o influență asupra sufletului în acest sens că, dacă pedapsa stă în impunerea silită a aceluși lucru, el devine pentru sufletul copilului o cauză de aversiune, de desgust; iar dacă pedeapsa constă nu în a impune, ci din contra în a lipsi pe copil de ceva, obiectul acela tinde a fi considerat ca ceva demn de căutat, de dorit, ca un ideal. Așa că dînd ca pedeapsă un lucru în sensul întîi orî al doilea, ajungem la rezultate deosebite. Dacă vroiți să faceți pe copii să capete aversiune pentru ceva, dați-le acel lucru ca pedeapsă, să-l facă silit. Dacă vroiți să capete despre un lucru credința că e bun și de merit, opriți-l de a-l face, ca pedeapsă. Nu e dar indiferent nici ce se dă ca pedeapsă, nici în ce sens se dă ca pedeapsă.

Ce trebuie să se pedepsească?—Să ne întrebăm pentru ce fel de manifestări trebuie să se dea pedeapsa?

Să ne închipuim că pe un copil îl doare capul, e bolnav, și tot stă moros, e nemulțumit de orî-ce i se face, de tot ce i se se dă și i se spune. Va fi rațional, pentru această atitudine a lui, să fie certat, pedepsit, în orî-ce fel ar fi el pedepsit? Cu toate acestea, nu rare-orî se întîmplă ca, în familie mai ales, copiii sînt muștrați chiar pentru astfel pe cazuri: că-î doare capul orî sînt bolnavi.

Să ne închipuim că un copil, din nebăgare de seamă, se împedică și cade. Ar fi cazul de a-l certa, orî de a-l pedepsi? Se pare că nu. Bunul simț elementar ne spune că n-ar fi cazul de pedeapsă aici. Totuși se întîmplă—și probabil că observațiile acestea nu lipsesc nimănui—se întîmplă cazuri, cînd un copil ce s-a împedecat și a căzut, ba încă poate destul de dureros, mai capătă pe lîngă aceasta și o pedeapsă pe deasupra. De ce se pare aceasta absurd?

Alt caz. Umblă copilul, cu stîngăcia lui obișnuită, printre lucrurile fragile, și sparge orî un pahar, orî un geam. Nu rare orî se întîmplă că plătește această pagubă c-o suferință fizică,

neavînd alt mijloc de despăgubire. Este aceasta rațional? Și de ce nu?

Alte cazuri de acelaș fel de pedepse sînt, cînd copiii, neastîmpărați din firea lor, fac șgomot ce supără pe cei mari. Li se spune odată, de două ori, să stea liniștiți; urmează apoi pedeapsa, variată după natura și temperamentul educatorului; și atunci e nevoit copilul a și comprima motilitatea lui naturală, a șede a «cuminte», nemișcat.

Cazurile mai obișnuite de pedepse ce se găsesc mai ales în școală, sînt relative la *învățătura*. Se explică în clasă o lecțiune; copilul întreat să repete ce a auzit și ce a înțeles, nu poate răspunde; e pedepsit, dacă nu altfel, cu o privire rea, cu o dojană sau luare în bătae de joc. Să analizăm cel puțin cazul din urmă mai de aproape, pentru ca dela acest caz să înțelegem ce *condițiuni trebuie să îndeplinească o acțiune, ca să merite a fi pedepsită*.

Se explică unui copil ceva și nu înțelege; dacă l-am pedepsit, l-am ajutat oare să priceapă mai degrabă? Fie-care ordine de funcțiunii sufletești se supune la anumite legi. Dacă i s-ar vorbi în o limbă pășărească, neînțeleasă, sau în o logică fără legătură absurdă; sau dacă s-ar vorbi de noțiunii și de înlănțuirile de idei, ce stau cu totul pe deasupra puterii de a percepere ale copilului, ar fi în adevăr o minune, cînd intelectul ar pretinde și ar asimila ceva. Dar ar fi o minune și mai mare, cînd acel intelect, în urma cîtorva loviturii fizice, ar putea pricepe lucruri ce erau neinteligibile, expuse în o limbă pășărească, în o logică absurdă, etc.

Pedeapsa pentru neînțelegere și neînvățare este o rămășiță din timpurile, cînd didactica și arta pedagogică era aproape nulă, și cînd profesorul, neștiind altă cale de a se face înțeles și de a deștepta interes și gust pentru știința lui, recurgea la pedepse. Dar, cu cît metodele s-au perfecționat, și în gradul în care se găsesc perfecționate, cu atît — și în acelaș grad — pedepsele pentru greșeli de învățatură au dispărut, căci se înlesnește intelectului prin alte condiții pricepera și normala lui funcționare.

Un om nu înțelege, nu pentru că nu vrea să înțeleagă. Cînd lucrurile se presintă în condiții de a fi înțelese, inteligența nu poate refuza de a înțelege. Și înțelegerea și neînțelegerea sînt *involtare*; și gustul său dragul pentru o cupație, pentru stu-

diu, precum și aversiunea sînt *involuntare*, după împrejurările în care se oferă ceva sufletului.

Cînd elevul nu pricepe și nu învață, cînd nu-î place o știință, profesorul trebuie să-și pue mai întîiî întrebarea: dacă nu e vre-o greșală de procedeu a lui ca profesor. Să nu se mărginească a zice: «acel copil e rău, nu vrea să învețe, nu-î place cartea, fuge de școală».

Din exemplele luate se poate vede ce trebuie să se pedepsească la un copil. Un copil sparge ceva; trebuie să nu se fie pedepsit? Cînd și pentru ce? Cînd a făcut din întîmplare și fără voe, *nu*. Cînd însă se observă și se înțelege că el are *intenție* de a strica, atuncî se schimbă cu totul situația; și bunul simț, dar și rațiunea filozofică, spune că trebuie pedepsit.

Un copil, din cauza motilității naturale, se mișcă, e neastîmpărat; cît timp aceasta e curat o mișcare spontană, neintenționată, a organismului, neapărat ar fi nerațional a recurge la pedeapsă. Cînd, din contra, această motilitate n-ar fi explicabilă numai prin natura lui spontană; cînd am vedea că un-orî face mișcări de natură a supăra în mod vădit pe vecinii lui; cînd nu e în mișcare numai pentru descărcare nervoasă inofensivă, ci e o mișcare de mîni, ce ia forma unui ghiont în dreapta orî în stînga, — natural că nu mai e vorba de nevinovată motilitate organică, ci e un act *intenționat*, și ca act intenționat, ca voință rea, bunul simț și rațiunea pedagogică cere să fie pedepsit.

Ceea ce trebuie dar pedepsit sînt actele de rea voință; căci scopul pedepsei este de a îndrepta, fie direct, pe acel ce a făcut actul, fie indirect, prin exemplu, pe ceilalți; decî trebuie să se adreseze *voinței*; și, bine-înțeles, să fie aplicată numai pentru actele și manifestările dependente de voință și anume care își găsesc izvorul în o *rea voință*.

Diferitele feluri de pedepse. — Pedepsele sînt de două feluri, după izvorul din care decurg — *fizice și psihice*. Dar ele se mai pot împărți în alte două categorii, *voluntare și naturale*, după cum sînt dictate de o voință, anume de a educatorului, sau după cum vin ca o urmare inevitabilă, fatală, a actului însuși, fără amestecul educatorului. Un exemplu de pedepse de categoria întîia, ce le-am putea numi *voluntare*:

un copil s-apropie de o sobă unde arde focul, și părintele, educatorul, îl trage cu bruscheta îndărăt și-l pedepsește: «Nu e voie să te apropii de foc». Pedepsă *naturală* ar fi atunci, când durerea e urmarea firească a actului: d. ex. copilul e lăsat să se apropie de foc și se frige—iată pedepsa.

Este o discuție destul de interesantă, care din cele două categorii de pedepse: *voluntare* sau *naturale*, sînt mai educatoare și deci care merită să fie întrebuințate. Vom veni îndată la această discuție. Deocamdată să vedem care sînt pedepsele voluntare.

Pedepsele voluntare. — Le-am împărțit în două categorii, după cum și cele naturale se pot împărți, în *fizice* și *psichice*. Pedepsa tipică, din categoria celor fizice, e *bătaia*. Mai sînt și alte pedepse fizice: ținerea în picioare, ori în genunchi, oprirea dela masă; dar aceea care ne face să ne gîndim mai mult la ea, cînd vorbim de pedepsele fizice, e *bătaia*, cu toate formele ei; și aceste forme se pare că nu sînt tocmai puține. Un învățător din Suedia—cazul e relatat de *Raumer* în «Istoria Pedagogiei»—a făcut o statistică de diferitele pedepse corporale pe care le-a administrat, în tot timpul carierei sale didactice. A avut grijă omul ca, din prima zi de cînd s-a suit pe catedră și pînă cînd a încetat din această carieră, să noteze pe o condică, în fie-care zi, felul pedepselor pe care le administra.

Putem vedea de aci în cîte feluri se poate bate. Găsim rubricile: bătaia cu bastonul, cu mîna, cu palma peste gură, cu mîna peste cap, cu cartea în cap, șederea în genunchi și altele. Din această statistică se vede că acest învățător, în tot timpul carierei lui didactice, a administrat 911.257 lovitură cu bastonul; 12.400 cu mîna; 10.235 palme peste cap; 150.000 pumni în cap; 22.563 cu cartea în cap; 77.777 șederă în genunchi pe nisip.

Iată un caz tipic. Nu fie-care învățător s-a gîndit să-și noteze pe fie-care zi palmele ce le dă; dacă s-ar face o cercetare, s-ar vedea că acest caz nu e unic. Din observațiile mele personale pot cita cazuri, ce nu-s departe de acesta. În o școală, practica bătaiei era așa de bine organizată, în cît în bibliotecă în loc de ori-ce carte, se găseau nuele, vergele de bătaie; și directorul, șeful, — era să zic al bandeii, — botezase

nuiaua cea mai însemnată din biblioteca școlii cu numele celui mai blînd pedagog: *Pestalozzi*!

Pedepsele fizice, în genere, au fost încă de mult, în lumea pedagogică, prescrise în teorie. Teoria însă n-a fost transformată în realitate, a rămas ca idealul către care lumea școlară tinde neconținut, și se apropie mereu; și e de nădăjduit că va veni un timp, cînd pedepsele acestea se vor găsi numai ca excepțiunii, ce vor fi privite ca niște monstruozități.

Pedepsele psihice.—Dar dacă renunțăm la aceste pedepse fizice pentru copii din școală în special, atunci ce pedepse rămîn? Rămîn pedepsele psihice. Un profesor cu autoritate e destul să privească, să se uite la un copil, pentru ca acela să se resimtă și să se astîmpere; iar dacă elevul e mai recalcitrant, e destul să fie chemat, sfătuit între patru ochi, mai blînd sau mai aspru, după împrejurări sau după temperamentul copilului. Prin școli se întrebuițează mustrarea mai ales în public; nu mai vorbesc de cazurile neraționale în care se dau copiilor epitete urîte; nu-mi place nici să le amintesc.

Dar e un fel de pedeapsă în școli, care merită relevată: *eliminarea*. E foarte simplu și ușor ca, atunci cînd te incomodează cine-va și nu știi cum să-l liniștești, să-l dai afară. Dar pe cît acest mijloc e de simplu și de ușor, pe atît e de nepedagogic. La școală se chiamă și se aduc copiii probabil ca să fie instruiți și educați; și mi se pare că e un mijloc foarte rău ales de a educa pe cine-va depărtîndu-l și dîndu-i astfel ocazia de a se perfecționa în relele ce voim să îndreptăm.

Un mijloc ingenios de pedeapsă, e cel propus de Locke; sigur că ar da rezultate bune, dacă s-ar aplica cuminte și cînd trebuie. Face copilul o greșală, are o apucătură neplăcută, de rea voință și nu se îndreaptă cu mijloacele blînde, cu o privire, observație? Să fie pedepsit în modul următor: să fie pus și obligat a repeta neconținut, mai mult timp, actul ce ne displace; dacă se strîmbă la copil, să fie scos în mijlocul clasei ca să-și facă gustul o oră, două. Firește că trebuie aplicat cu multă dibăcie și cu tact; sînt acte ce nu se pot pedepsi prin repetiția lor. De ex. are un copil obiceiul rău de a ghionti pe vecini; ca să-l pedepsești, puindu-l o oră întregă să ghiontească pe conșcolarii, ar fi a parodia un mijloc de corecțiune.

Cu toate acestea, voi cita un caz, extraordinar, și care s-ar

părea din povești, dacă n-ar fi luat după natură. În o școală din America, în Boston, se afla un copil, asupra căruia nici un mijloc pedagogic n-avea nici un efect de îndreptare: îi plăcea să lovească în colegii lui și-i bătea pe toți. Atunci profesorul, un educator entuziast și pasionat de cariera lui, îl cheamă și-i spune: «Dragul meu, aici în școală la noi căutăm ca fie-care să-și împlinească dorința, să-și realizeze fericirea, în felul în care înțelege el. Constat că fericirea ta stă în a bate; deci ține, ia această nuia». Copilul ia nuiaua și profesorul întinde mîna. «Lovește» îi zice el cu tot seriosul și cu toată gravitatea, lovește! Copilul hezitează un moment, dar nu rămîne mult pe gînduri, lovește pe profesor peste palmă cu nuiaua. Profesorul ține mîna tot întinsă: «Mai dă». Dar clasa întregă, dela prima lovire, eînd a văzut că unul din ei are îndrăzneala să lovească pe profesorul lor iubit, a rămas înmărmuriți ca în fața unui monstru. La a doua lovire, a început a țipa; la a treia lovire, era un hohot de plîns, așa de sfișietor, în clasă, în cît însuși recalcitrantul rebel s-a cutremurat de fapta lui, a scăpat nuiaua din mîna și a cerut ertare.

Acesta a fost un mijloc pedagogic eroic, care l-a lecuit pentru totdeauna. De cîtă autoritate și iubire a trebuit să se bucure, însă, acel educator, ca să aibă curajul a încerca, fără pagubă pentru demnitatea lui, un mijloc atît de periculos.

Pedepsele naturale.—Pedepsele aî inconvenient, cari privesc nu numai pe educat, ci chiar și pe educator: stabilește o asociație între durere și educație. Persoana educatoare capătă un nimb nefavorabil de asociație de idei neplăcute, căci el e cel ce dictează pedepsele, el e cel ce administrează durerea; și numele și chipul lui devin treptat, treptat, un obiect de aver-siune.

Acest mare inconvenient, aproape inevitabil în arta educației, a preocupat pe psihologii-pedagogi, cari s-au gîndit cum s-ar putea să-l înlătore. În secolul trecut *Rousseau*, și în secolul nostru *H. Spencer* a propus mijlocul următor. Educatorul să nu administreze însuși durerea, să nu pedepsească el, să lase pe copil, să fie pedepsit de chiar urmările firești ale faptului său. *H. Spencer*, în capitolul foarte interesant din scrierea sa *Asupra Educației*, intitulat *educația morală*, numește aceasta: *reacțiune naturală* a urmărilor unei acțiuni,

deosebind-o de *reacțiunea artificială* sau de *sancțiunea voluntară*, aplicată de educator. Când copilul e pedepsit cît de aspru de chiar urmările fatale ale faptului său, educatorul nu mai e amestecat întru nimic, și toată răspunderea cade pe ceva impersonal; asociația durerii se face nu de persoana educatoare, ci de natura lucrurilor. Copilul pricepe că astfel e alcătuită natura lucrurilor, în cît, dacă dînsul face cutare acțiune, urmează după ea numai decît durere, în anumit grad; și se stabilește astfel o legătură între acea acțiune și durere, iar nu între educator și durere.

Să luăm un exemplu. Copiii fac dezordine, se joacă și-și lasă jucăriile împrăștiate prin casă. După sistemul pedepselor voluntare, cum se procedează? Educatorul, părintele, ceartă pe copil, și apoi orî el, orî altcineva, adună jucăriile și le pune la loc; astfel că urmarea actului de dezordine este: pentru copil, o muștrare și pentru educator, aranjarea lucrurilor la loc. H. Spencer zice foarte înțelept: trebuie schimbată această asociație; urmarea actului de dezordine e firesc să fie așezarea lucrurilor la loc, dar fără supărare și ceartă. Educatorul, părintele, să spue copilului: «lucrurile acestea erau așezate în un fel, le-ai deranjat, trebuie să le așezi la loc». Nu le-a așezat? A doua zi nu i se vor da jucăriile, sub cuvîntul că, cei ce sînt nevoiți să le aranjeze la loc, n-au timpul pentru aceasta. Decî pedeapsa naturală e, prin urmare, orî repararea greșelii, orî lipsirea de satisfacțiile jocului.

Un alt exemplu. Să presupunem că s-a hotărît ca, la o oră dată, copilul împreună cu frații săi surorile, cu familia, să iasă la plimbare. Toți sînt gata, la ora fixată, afară de dînsul; e așteptat, nu vine, se trece ora, și toți așteaptă pînă cînd cel întîrziat e și el, în definitiv, gata să iasă la plimbare. Negreșit că cei mai mari îl muștră, dar el nu-și pierde plimbarea. H. Spencer zice: nu e nevoie de ceartă, nu e nevoie să intervină educatorul aici cu muștrări; copilul să fie supus sancțiunii naturale. A lipsit dela ora întîlnirii? Să nu iasă la plimbare. Cu modul acesta, asociația se face între neplăcerea de a rămînea în casă și între actul întîrzierii și neținerii de cuvînt.

De acest fel de sancțiune va fi el izbit la maturitate, în viața socială, cînd va trăi de sine stătător. Cînd o voiaja și s-o duce cu $\frac{1}{4}$ sau $\frac{1}{2}$ de oră mai tîrziu de ora fixată pentru plecarea trenului, conductorul nu va proceda ca în familie: să aștepte

pe cel întârziat și să-l mustre de întârziere, dar să nu-l lase în drum; ci la ora precisă pleacă, și cel întârziat nu mai găsește trenul. Dacă s-ar întâmpla și în societate, așa cum se întâmplă de cele mai dese ori în familie, care ar fi urmarea? O ceartă continuă între pasageri, conductorii, șefi de gară; relațiile s-ar înăsprî, și nu s-ar putea limpezi raportul moral, din lipsă de asociație naturală între cauză și efect, între act și urmare. Dar astfel, călătorul întârziat pune vina pe el însuși și nu se mai ceartă cu nimeni. Și tot așa în mai multe exemple.

H. Spencer alege cu meșteșug cazurile la care sancțiunea urmărilor naturale este nu numai plauzibilă, dar se pare, din punct de vedere rațional, singura aplicabilă. Iată încă un caz. Copilul pierde un obiect sau îl strică, își pătează hainele și le rupe. Părintele, de ordinar, îi cumpără alte obiecte, alte haine, sau pune de i le repară; și în locul urmărilor naturale, dă astfel copilului, ca pedeapsă, o altă durere: muștrare, etc. Spencer zice: și-a pierdut obiectul? nu-l va mai avea; și-a murdărit și rupt hainele? el singur le va repara; ori dacă nu, atunci va fi lipsit de plăcerile pe care le-ar fi avut, dacă ar fi păstrat hainele bune; va fi lipsit de o vizită, de o plimbare pe care n-o poate face în așa hal.

Foloasele sistemului pedepselor naturale.—H. Spencer, făcînd apologia acestui mijloc pedagogic, găsește multe avantaje. Mai întîiu, prin acest fel de pedeapsă se clarifică în mintea copilului *relația naturală dintre cauză și efect*. Incontestabil. Cînd întârziem de o oră hotărîtă, care e urmarea în lumea supusă regulei? Perderea unui avantaj anumit; aceasta e relația naturală, cauzală. Dacă ne apropiem prea mult de foc, ne frigem; iată o relație cauzală. Această relație cauzală nu se stabilește prin sistemul pedepselor *voluntare*. Copilul cum se apropie de foc, e muștrat, decî pedepsit mai înainte chiar de a ajunge să se frigă; dacă n-ar avea altă ocazie să-și completeze experiența, s-ar stabili în spiritul lui o asociație ne-naturală între apropierea de foc și muștrare, nu între apropiere de foc și frigere.

Afară de asta, după Spencer, prin sistemul pedepselor voluntare se *naște o falsă idee despre criteriul moral*. Copilul se învață cu ideea că unele acte sînt rele, nu prin urmările lor, ci pentru-că sînt interzise. Dacă a zis educatorul să

nu se facă ceva, trebuie să nu se facă, pentru-că a zis să nu se facă, nu pentru-că, dacă s-ar face, ar avea urmări nefavorabile în mod firesc.

Se sugerează astfel, în materie de morală, concepția sceptică a autoritarismului, care crede că dacă actele sînt bune sau rele, aș această calitate numai hărăzită arbitrar de o voință legiuitoare, nu pentru-că, în mod fatal și independent de orî-ce voință din univers, aș urmări bune sau rele, fie pentru cel ce le face, sau pentru mediul social în care se execută. O eroare evidentă. Dacă beția se interzice, cînd și unde se interzice, dacă se combate și se ia în contra ei măsură; nu din cauza aceasta devine ea un rău sau vițiu, ci din cauza urmărilor fatale pentru individ; ar putea să nu fie combătută, ci recomandată, și urmările ar fi aceleași. Prin cuvinte și ordine nu se schimbă natura lucrurilor. Legile omenești nu influențează legile naturale. Legile omenești, cînd sînt înțelepte și durabile, se adaptează legilor naturii, le interpretează și le formulează.

Un alt folos al pedepselor naturale e că *deșteaptă sentimentul dreptății*, zice Spencer. Cînd educatorul interzice cu dela sine putere și pedepsește, apoi, dacă s-a făcut lucrul oprit, copilului i se pare ceva arbitrar. Ce! Nu s-ar fi putut foarte bine orî să nu se interzică acel lucru, orî să nu se dea pedeapsă?

Alt folos: *pedepsele naturale sînt totdeauna proporționale cu greșala*. Un copil nu se frige mai mult decît s-a apropiat de foc; nu se taie mai mult decît a apăsat cuțitul asupra cărnei. Cît greșește, atît e pedepsit, în mod fatal. Natura măsoară cu pedantism cantitatea de durere cu greșala.

Pedepsele, pe lîngă aceasta, sînt statornice, fatale: de cîte orî se va apropia cineva de foc, se va frige; decîte orî va apăsa cuțitul ascuțit pe carne, se va tăia. Natura nu înțelege caprițiul, nici nu face hatîruri. Orî-cine face aceiași greșală în aceleași condiții, se pedepsește; iar pedeapsa luată va fi aceiași, în același grad.

Și se mai adaugă încă un folos, ce l-am amintit mai înainte, că acest sistem *de pedepse se găsește mai tîrziu în lume, în viață*, cînd copilul iese de sub controlul și conducerea educatorului și rămîne stăpîn pe voința și mișcările sale. Astfel, și față cu natura, cît și față cu societatea și legile ei, copilul, ajuns om mare, e supus la sancțiunea urmărilor actelor sale.

Acesta e sistemul ; și am căutat, pe cât se poate, să-l prezint sub aspectul său cel mai clar și plauzibil.

Observații asupra sistemului pedepselor naturale. — Să căutăm, însă, a-l analiza mai de aproape și să vedem de se poate aplica în mod exclusiv, așa ca să nu mai lase loc sistemului pedepselor voluntare; precum și dacă e superior acestuia din urmă sistem.

E adevărat că, în sistemul pedepselor naturale, copilul învață netăgăduit raportul cauzal dintre actul său și urmări; deci capătă o noțiune precisă despre legile cauzalității. Dar de multe ori lecția aceasta costă prea scump. Să presupunem că educatorul ar voi să aplice, în toată strictețea, sistemul pedepselor naturale și că ar lăsa pe copil să facă greșeli, ca să se învețe minte prin urmările actelor sale. Să admitem chiar că ar fi destul de uman, încît să prevină pe copil despre urmările actului, dar că se mărginește aici, și îl lasă apoi să facă ce o vrea. Copilul vede pe tatăl-său cum mînuiește cu ușurință briciul, cînd se rade. Ca o măimuță, ce este, cu instinctul lui de imitație, se va cerca să se rază și el, după cum se va încerca să imite și actul de a fuma, etc. A fost prevenit, negreșit, că o să se taie. Și, în adevăr, își taie gîtul. A învățat, ce e drept, urmarea actului; dar urmarea actului a fost pierderea chiar a vieții. De sigur sancțiunea și-a făcut efectul. Copilul s-a învățat minte. Pe viitor nu se va mai rade.

Alt exemplu. Copiii văd o ghiață întinsă pe un lac mai adînc; ghiața nu e tocmai groasă, și dinșii nu știu raportul dintre greutatea corpului și tăria suprafeții înghețate. Educatorul e destul de uman să-î prevină; le spune să nu se ducă la ghiață, căci pot să se înnece; le lasă, însă, absoluta libertate să experimenteze, dacă vor, acest adevăr. Copiii se duc să experimenteze și se înecă. Fără îndoială, în momentul cînd au căzut în apă, au aprobat cuvintele educatorului și și-au dat seamă de raportul cauzal; păcat numai că a doua zi nu se vor mai putea folosi de experiența lor.

Dar să presupunem că n-ar fi cazul tocmai așa de grav, că n-ar muri, ci numai s-ar îmbolnăvi; tot ar fi lecția prea scumpă.

Dar ceia ce ni se pare și mai puțin întemeiat, e afirmația că, prin sistemul pedepselor naturale, s-ar fi născînd în copil sentimentul justiției.

Natura numai această grijă n-are, pe care o avem noi oamenii, de a realiza dreptatea în administrarea pedepselor. Ea nici nu știe ce va se zică justiție ; căci justiție, dreptatea și ideile corespunzătoare sînt produse ale inimii omenești, ale sufletului și conștiinței umane. Natura, cu toate legile ei, nu are nici o grijă de a păzi aceste noțiuni omenești, și de a se supune lor. Ea pedepsește pe toți cari nu se supun legilor ei, fie că le a călcat din știre, fie din neștire, fie cu voe, fie fără voe.

Pentru a rămînea la exemplul copilului ce se înecă—este un act moral acesta din partea naturii, și putem s-o judecăm noi pe ea—Inconștienta — favorabil după noțiunile noastre, că a ucis un copil care nu-î cunoștea legile, pentru-că le-a călcat înainte de a fi avut timp să le învețe ? Așa ar proceda un om, afară numai de n-ar fi un monstru ? Ar ucide el pe altul, care nu i-a cunoscut niște dispoziții caprițioase și nepublicate ? E aceasta un act căruia s-ar putea da epitetul de drept, just ?

Neapărat, s-or fi găsind și cazuri, în cari sentimentul nostru de dreptate să cadă în acord cu procedarea naturii. Un om, care-și minează sănătatea în activitate vițioasă, e pedepsit de natură, și noi zicem : și-a primit pedeapsa meritată. Dar se poate ruina sănătatea cuiva și în o activitate binefăcătoare societății, în studiu ; natura lovește egal și pe unul și pe altul. Ar trebui pe cel ce muncește onest, încordîndu-și forțele spre a produce ceva, fie în folosul lui raționabil, fie în al societății, să-l recompenseze. Asta ar fi în conformitate cu noțiunile noastre de justiție. Ea îl pedepsește de o potrivă, ca și pe cel vițios.

Mi se pare că chiar afirmația că prin sistemul pedepselor naturale, se evită inconvenientul de a se înăspri relația dintre educator și educat, nu e așa de absolut lipsită de o parte slabă și atacabilă. Să luăm chiar exemplul lui H. Spencer : copilul care, pentru-că a întîrziat la ora de plimbare, e lăsat acasă. Cînd se întîmplă aceasta pentru întîia oară, copilul neprevenit o să fie surprins ; nu va privi lucrul ca ceva așa de absolut natural. Nu era vorba să meargă și el ? Cum se poate ca frații lui, mama, familia, care zicea că ține la el, să îl negligeze așa, ca și cum n-ar fi existînd, ca și cum le-ar fi indiferentă prezența lui între ei, ca și cum le-ar fi străin ? O să se întrebze : de ce au plecat așa fără el ? O să i se pară că au voit

să fugă de el ; că numai voința lor proprie l-a făcut să fie lipsit de o plăcere, de plăcerea plimbării.

Iar dacă va fi fost prevenit dinainte, spunându-i-se că, de nu va veni la ora hotărîtă, rămîne acasă, atunci sîntem în plin sistem al pedepselor voluntare : 1) exprimarea unei voințe, formulată în o regulă : să fie la ora hotărîtă în cutare loc ; 2) fixarea unei pedepse pentru călcarea ei : «căci altfel rămîi acasă.» Atunci, a rămînea acasă e a suferi o durere voită de altcineva ; și, după cum am văzut, pedeapsa ce se dă de o voință, e o pedeapsă voluntară.

Așa că nu se poate susține că sistemul pedepselor naturale este lipsit cu totul de stabilirea de raporturi neplăcute între educator și educat. Nu există sistem de pedepsire, care, aplicat rău și cu răutate, fără simpatie omenească, să nu producă efecte nepedagogice, aversiune între suflete.

Sînt alte cazuri, în cari aplicarea pedepselor naturale ar fi curat și simplu nepedagogică. Un exemplu. Un școlar nu vine la școală, lipsește, nu-și prepară lecțiunile, nu învață. Care e consecvența, cînd nu înveți ? Nu știi, rămîi ignorant. Unde e durerea ca consecvență, ca sancțiune ? Nu se simte imediat, ci mult mai tîrziu, cînd omul e mare. Răul se resimte, cînd e iremediabil. Dacă urmările acțiunilor sînt imediate, pedepsele naturale călăuzesc pe om, îi indică drumul de făcut ; dar cum e în cazul de mai sus, și în multe de felul acestuia, urmarea nu e durere simțită imediat. Pe cine-l doare neștiința, cum îl doare frigul, foamea, setea, ca să simță singur nevoia și impulsia de a învăța ?

Încă o obiecție se poate face sistemului pedepselor naturale : se adrează continuu și constant la *interesul personal al copilului*, la urmările actelor pentru el însuși, nu recurge și la considerațiunii sociale, privitoare la alții, ca sistemul pedepselor voluntare.

Regule în darea pedepselor. — Cu toate aceste observații, trebuie să se recunoască un lucru : în administrarea pedepselor, educatorul trebuie să caute, cît se va putea mai mult, să raționeze cu copiii și să-î facă să vadă, din urmarea faptelor lor — acolo unde se poate face fără pericol — că acele fapte interzise de dînsul nu au fost interzise în mod *caprițios și arbitrar*,

ci pe temeiul unei cunoștințe mai adânci a naturii lucrurilor.

Afară de această regulă, în darea pedepselor e de remarcat și de reținut că *nu trebuie să se înmulțească prea mult poruncile și interzicerile, și nu trebuie să se facă abuz cu pedepsele*. Cu cât se dau mai multe porunci, cu atât se dau mai multe ocaziuni copiilor să le calce; cu atât e nevoit, prin urmare, educatorul să pedepsească mai des; și, pedepsind mai des, scade efectul pedepsei.

Pedepsele trebuie să fie *gradate*; și gradația se poate face mai mult în sistemul pedepselor voluntare decât în al celor naturale; căci s-a văzut că, pentru o greșală din neștiință, natura pedepsește une-orî foarte crud. Educatorul cuminte și dibaciū, care nu are numai cunoștințe teoretice, dar și simț practic, va ști, după temperamentul copilului, după împrejurările individualității lui, după gravitatea greșelii,—care în educație să măsoară mai mult după gradul de rea voință,—va ști să măsoare și penalitatea, începînd dela sfătuirea intimă, dela îndemnurile părintești, amicale, și mergînd treptat-treptat pînă la pedepse mai aspre.

Greșelile, în educație, nu trebuie măsurate după gravitatea lor aparentă, cum face societatea în codul civil. Unuî copil ce a făcut o vină mare, a furat, a mințit orî a bătut pe un altul—nu trebuie să i se dea, de odată, maximul pedepsei, dacă greșala lui, cît de mare, e pentru întia oară. Imprejurarea că greșala se face pentru prima oară, e o circumstanță dintre cele mai atenuante în educație. Vina cea dintîiu, fie mare sau mică, să nu se pedepsească pedant, cu codul regulamentulul școlar de ordine și disciplină, în mîna, ci trebuie luat numai ca un simptom probabil despre dispoziția voinții copilului; și educatorul, avertizat să caute a îndrepta voința prin mijloace blînde, prin admonestarea mai întîi, între patru ochi, nu în fața conșcolarilor. Admonestarea intimă între patru ochi, e mult mai efectivă decât cea făcută înaintea clasei. Și numai cînd aceste măsurî nu reușesc, să se încerce mijloace din ce în ce mai sensibile.

Mai este, însă, de observat că, după ce educatorul a dat o poruncă, o prescripție, și s-a făcut cunoscută tuturor: cînd se calcă, și se constată că prin rea voință și cu intențe se calcă, trebuie *neapărat* pedeapsă. Nu e nimic mai vătămător în edu-

cație—după înmulțirea pedepselor și poruncilor—decît indulgența care îngăduie călcarea ordinelor date, fără ca să aplice sancțiunea. Prin aceasta, întreaga autoritate a educatorului se perde; căci din lupta celor două voințe, a educaților și a educatorului, e învinsă tocmai a educatorului, care era menită să influențeze pe cele-alte voințe, și să le ducă către un țel.

O ultimă observație și cea mai importantă este, că sînt anumite condițiuni ce trebuie să fie îndeplinite de educator pentru ca cuvîntul și pedepsele lui să aibă efect educativ, și pentru ca întreaga lui persoană să influențeze în bine sufletul copiilor. Să vedem acele condiții.

Ordinea și disciplina în școală. — Vom încheia chestiunile relative la educația morală prin cîteva observații asupra mijloacelor de a stabili *ordinea* și *disciplina* în școală.

Distingem, în privința aceasta, trei factori: *localul*, *programa* și *profesorul*.

Dela funcționarea instituțiilor de învățămînt public atîrnă, în mod indirect, după cum am spus deja, și formarea voinței, prin urmare și educația morală.

Mediul care influențează mai întîiu de toate asupra ordinei și disciplinei, e *cel fizic*, este însăși alcătuirea și înfățișarea edificiului și camerii școlare.

Inchipuți-vă o școală supra populată, copiii de abia încăpînd în ea, înghemuți unii lîngă alții. Cea mai mică mișcare a unuia, involuntar deranjează și pe ceilalți, și se comunica deranjamentul, ca prin un fir electric, dela un capăt la celalt al băncii. Inchipuți-vă că băncile sînt așa dispuse în cît e greu să iasă unul din bancă, fără să treacă peste banca de dinaintea lui; incontestabil că aceste salturi gimnastice nevoite, produc desordine. Am văzut clase, cari, prin dispoziția păreților și a sobei—lucruri ce s-ar părea neimportante—erau o cauză de dezordine. Cine a văzut școlile sătești, a observat că multe din localurile de școală—pe lîngă că sînt cocioabe meschine, lipsite de spațiu și de lumină—se găsesc sub acelaș acoperă-mînt sau cu primăria, unde se judecă și discută tot felul de principii, sau chiar cu o cîrciumă. Aceasta, incontestabil, turbură întreaga ordine și disciplină a școlii.

Din contră, un local de școală mărit și comod, aerat, așa cum încep să se construiască și la noi, spațios, luminat

avînd pereții împodobiți cu tablouri și hărți, e, prin el însuși, liniștitor și educativ. Profesorii de la gimnaziile din provincie, unde se află localuri proprii pentru școală, au remarcat impresiunea ce face clădirea asupra copiilor veniți din clasele primare, în special de la țară. Aceștia, abia sosiți din bordeiul școlar de la țară, în fața unui palat frumos, mare, înalt, simt aceia ce numesc germanii *Ehrfurcht*, un fel de respect religios, cînd intră în năuntru. Numai înfățișarea măreață a edificiului le predispune sufletul către ceva superior, de o ordine afară din obișnuit. De aceia, convingerea ce pătrunde mereu și tot mai adînc și în mintea oamenilor de stat, este necesitatea de a se construi localuri proprii pentru școală.

Sînt alte condițiuni de ordine și mai curat pedagogică: *programul* și *profesorul*. Tot ce constituie a distrage, a slăbi atenția în clasă, contribuie la dezordine; tot ce ajută încordarea spiritului, susținerea atenției, contribuie la ordine și disciplină. De aceea se poate pune, cu drept cuvînt, cultura atenției între mijloacele de educație morală, de dezvoltare a voinței.

În simpla dispoziție a obiectelor și oarelor putem găsi mijloace fie de deșteptare, fie de slăbire a atenției. Cînd în un gimnaziu se grămădesc trei obiecte grele unul după altul, în oarele de dimineață; cînd după matematică d. e. urmează limba latină, apoi limba greacă, incontestabil că spiritul obosit, saturat, fracturat, s-ar putea zice, de greutatea atîtor cunoștințe, nu mai poate să urmărească ordinea ideilor; și ora a treia e în deobște sacrificată, ba și o parte din a doua. Dacă e absolută nevoie să se păstreze tradiția de a se menține trei oare de clasă, dimineața, atunci a treia oară trebuie să fie ocupată cu lucrări ușoare și recreative, desemn, canto, gimnastică, etc.

Afară de aceasta, la clasele inferioare, nu e destul nici numai a reduce oarele de studiu la două, ci aceste oare, despărțite prin pauze, trebuiesc divizate și fragmentele prin pauze și prin ocupații distractive; căci copiii mici — e constatat din experiență — nu pot să-și susțină atenția încordată mai mult de o jumătate de oră; după o jumătate de oră, atenția lor obosește; și oboseala se manifestă prin mișcări, căscături, împaijenjire a privirii, și în definitiv dezordine, căci atenția lipsind, legătura spirituală dintre profesor și elevi e ruptă, și ordinea și disciplina scade.

Autoritatea profesorului. — Trec la un alt factor cu mult mai important decît toate, mai important decît localul, decît programul, anume: *profesorul*.

Mijlocul cel mai efectiv de a stabili disciplina, deşteptînd atenţia, este de a face lecţia cît se poate de *clară* şi *interesantă*. Cînd succesiunea ideilor în o lecţiune e evidentă, cînd una pregăteşte pe cealaltă şi toate se înlănţue în mod natural, logic, spiritul are plăcere a le urmări, a vedea cum se naşte una din alta. Această plăcere ţine mintea încordată; şi din cauza atenţiei încordate, toate manifestările şi mişcările inutile, ce dau naştere dezordinei, dispar. Semnul atenţiunii e fixitatea privirii şi lipsa de mişcări superflue. În atenţie avem, dacă nu totdeauna un caz de perfect monoideism, desigur un exemplu de concentrare a întregii fiinţi conştiente în o singură ordine de activitate. Toată energia acumulată se descarcă în o singură direcţie, nu mai rămîne de prisos, spre a se cheltui în manifestări zadarnice.

Nu e destul însă ca lecţia să fie clară, ci trebuie să fie şi interesantă. Vom vedea în *Didactică* mijloacele de a face o lecţiune clară şi interesantă. Notez, de-ocamdată, în treacăt, coprinsul noţiunii *interesant*. Un şir de idei este interesant cînd se raportează, direct sau indirect, la o ordine de interese fie materiale, fie intelectuale, morale, religioase; cînd se raportează la o problemă ce stă aproape de inima şi de interesele auditorului; cînd se dă prin ele o putere, mijlocul de a se deslega o greutate, o chestie despre care se aude vorbindu-se în mediul familiar ori social. O lecţie, care dă o armă de luptă intelectuală, morală, sau materială, devine interesantă.

Cînd profesorul isbuteşte, prin mijloacele didactice, să-şi facă obiectul său şi clar pentru inteligenţă şi interesant pentru inimă şi voinţă, are în mîna instrumentul cel mai sigur pentru stabilirea ordinei, şi atunci nu mai are nevoie nici de a striga, de a ţipa, nici de a bate cu rigla în catedră, ca să atragă atenţia, căci atenţia s-a deşteptat prin mijloace psihice. Fenomenele sufleteşti se nasc în mod fatal, cînd se îndeplinesc condiţiile lor de producere. Nu se strigă, nu se porunceşte cuiva să *fie atent*, ci trebuie să ştii a-î deştepta şi desvolta atenţia. Intocmai ca în fizică. Ni s-ar părea ridicul şi absurd să vedem un fizician strigînd să se facă scînteia electrică, fără să învrtească la maşina electrică. Acelaş fenomen

absurd ni-l prezintă un profesor ce strigă : «fiți atenți!» și nu știe să nu face nimic ca să deștepte atenția. Nu se poruncesc fenomenele, ci se produc ; și nu se produc prin ordine, după cum Xerse n-a putut liniști marea prin bătae, ci respectând legile lor firești.

Maî principale decît toate mijloacele de influență sînt însă *calitățile personale* ale profesorului, *personalitatea* lui. Să-și pună fie-care întrebarea : cum se face că dintre profesorii ce i-a avut, unii aveaū autoritate, prestigiu, se impuneaū elevilor, alții erau fără autoritate, fără prestigiu, obiectul de glumă și de distracție al școlarilor ? Pentru cine aspiră la profesorat, această problemă are o importanță vitală, nu numai curat teoretică. Tînărul profesor, la începutul carierii sale, se va vedea cîteodată silit să se întrebe : cam ce făcea cutare profesor de avea autoritate, și cutare altul, nu ? ca să caute a-și însuși calitățile unuia și să se ferească de a nu cădea în defectele altuia.

Evident că prima condițiune elementară, ca un profesor să se impue și să cîștige prestigiu și autoritate în fața elevilor, e *să-și cunoască obiectul*, șă știe ce trebuie să spue, în materia ce propune. Natural, dacă un profesor de istorie, în explicațiunile lui face greșala de a spue că Anibal s-a bătut cu Cesar, elevii ce vor fi puțin maî înaintați vor da semnalul rîsului și profesorul e pierdut. Profesorul care voește să învețe latinește pe alții, și nu știe cum face vocativul de la *meus filius*, și va spue că face *meo filio* sau cine știe cum altfel, și unul dintre elevi îi va arăta adevărata formă, iar el, ca să scape din încurcătura, va alerga la justificări mincinoase și absurde, zicînd : «da, este adevărat, aceasta este forma ; dar că și forma spusă de dînsul se întrebuița ca o formă arhaică», atunci de sigur autoritatea și prestigiul e pierdut pentru totdeauna.

Nu numai prin știință se cîștigă însă autoritatea. Cine nu cunoaște profesorii foarte instruiți, chiar erudiți în obiectul lor, și sîrguitorii, muncitorii, scrupuloși în îndeplinirea datoriilor, și carii, cu toate acestea, sînt fără autoritate ? Din primul moment, de cînd aū pus piciorul în clasă și s-aū suit pe catedră, s-aū făcut de rîs pentru totdeauna. Dela modul cum va intra în clasă, cum va călca, cum își va așeza pălăria pe cate-

dră, cum va tuși, cum va vorbi, etc., dela miș de aceste detalii neînsemnate, atîrnă adesea soarta dascălului. Așa că nu e de prisos a pomeni și despre aceste mici defecte, în chestia disciplinei școlare și a pregătirei dascălilor. Nu mai e vorba acum de ce trebuie să cunoască un profesor, despre idealul învățămîntului, etc. Acestea sînt chestii mari; însă, vedeți, că adesea și cauze mici produc efecte mari. Aveți un ceasornic care e întreg, toate roțițele sînt la locul lor, totuși nu merge; îl dați la ceasornicar, și vă spune că e plin de praf și trebuie să-l scuture. Și în învățămînt se întîmplă lucrul acesta. Un profesor întrunește toate condițiunile, dar are un mic defect și învățămîntul nu merge.

Dintre aceste mici defecte cu mari efecte avem mai întîiu categoria *defectelor fizice*. Este o fatalitate, nu e vorbă, de care nimeni nu e răspunsabil, dar o fatalitate de care trebuie să ținem socoteală, cînd un profesor se întîmplă să fie surd — căci e pierdut. Chiar dacă ar fi numai miop, tot ar suferi uneori autoritatea lui, neputînd vedea ce se petrece în toată clasa. Am cunoscut un profesor bun, care preda geografia, și abia vedea ce hartă se desemna pe tablă. Desigur trebuie să i se fi întîmplat multe ne-ajunsuri: elevi cari să îi desemnat la tablă cu totul alt-ceva, decît ce trebuia, etc.

Iată o cauză de dezordine, iremediabilă. Un cocoșat sau ghebos, poate fi bun avocat, diplomat, scriitor; dar de profesor poate n-ar fi tocmai nemerit, mai ales pentru temperamentul șglobiu al copiilor mici.

Integritatea fizică, prin urmare, e o condiție esențială.

Sînt tot așa de importante *condițiunile estetice*. Inchipuiți-vă, oă din nenorocire, un om s-ar naște cu un nas mare, prea mare. Eî bine, acela poate să îmbrățișeze cu succes orî-ce carieră; ar fi hazardat, însă să îmbrățișeze cariera didactică. «Cyrano de Bergerac», al lui *Edmond Rostand*, este cu nasul mare, dar e poet nu profesor, și e și mare duelist, și numai grație puterii lui fizice, și curajului combativ, a fost în stare să-și apere onoarea lungimei nasului, și încă totuși cu multe greutate și cu multe victime. Și un profesor năsos ar putea, fără îndoială, să-și mențină respectul, la adică, în virtutea puterii, lovind în dreapta și în stînga și pe cei ce i-ar privi nasul neîncetat, și pe cei ce nu i-l-ar privi de loc, găsind și

Într-un caz și în altul o ofensă. Dar ce mai ocazie de dezordine! Ar trebui cuiva o excepțională putere de sugestie ca, avînd astfel de defect, să-și mențină autoritatea.

Între condițiunile estetice voiți pune, pe lîngă acestea, *negligența* sau *excentricitatea* în îmbrăcăminte. Negligența, ce i drept, se găsește mai mult la profesori, dar excentricitatea mai mult la profesoare; și una și alta sînt cauze de dezordine și de pierderea autorității. Un profesor ce ar intra în clasă fără cravată sau cu funta sucită la ceafă, să fie la orî cît de cuminte și de învățat ar fi, autoritatea lui și disciplina va suferi de sigur, cel puțin în ora în care s-ar observa acest defect, așa de neînsemnat. Iar de a veni murdar în clasă, cu hainele — nu zic vechi, căci acesta nu e un defect — dar pătate, soioase, neglijate, poate fi el orî-cît de erudit, să știe grecește și latinește ca Cicero și Demosthenes; respectul și autoritatea tot nu va ști să și-o stabilească. Am cunoscut cazul unui profesor foarte sîrguitor și bun dascăl, dar care, din economie, nu se tunde la bărbier, ci în casă, așa că venea la școală tuns «cu scări». Elevii mai obraznici începeau — din băncile din fundul clasei — să-și cînte în ritm cadențat: «l-a tuns, l-a ras! l-a ras, l-a tuns, l-a ras!» Bietul om, cît a fost profesor, n-a fost în stare să-și recapete autoritatea.

Dacă profesorul vorbește disproporționat de tare, cu gesturi nemăsurate, deșteaptă aversiune și distrage atenția.

O altă categorie de mici cusururi cu efecte mari le-am putea numi de *ordine morală*. Profesorul își pierde autoritatea, cînd e prins de elevi cu nedreptăți, părtiniri, hatîruri; cînd ordinele lui nu sînt dictate din un principiu, și după o normă, ci de impresia momentului și de preocupății streine de școală; dacă e cînd prea sever, cînd prea indulgent; dacă e cu toane, sau întrebunțează cuvinte triviale și necuviincioase. Din nenorocire, sînt și profesori cari insultă pe elevi cu fel de fel de epitețe. Or fi știind sau nu zoologia; dar mai toate animalele cunoscute de ei le dau ca epitețe bieților elevi.

Nu mai vorbesc de cazul, cînd un profesor ar veni beat, și ar intra în clasă cu nasul roș de alcool. Un astfel de caz e cu totul anormal, e monstruos.

Dar defecte mult mai mici sînt suficiente ca să piardă autoritatea profesorului. Un profesor ce vorbește de afacerile lui

particulare în clasă, de daraverile lui familiare, de negustoriile lui, și intră în destăinuire de detaliu, și spune calitățile și defectele copiilor lui de acasă, își perde complet autoritatea. Am cunoscut un astfel de profesor, care găsea ocazia, la lecția de matematică, să vorbească de talentul de dănuitoare al fetei lui; firește că el era un obiect de distracție al elevilor.

Dacă profesorul se laudă mult, cu loc și fără loc, predis pune spiritul elevilor a-și scădea și din cât merită.

Iată dar o mulțime de mici defecte, a căror existență strică funcționarea normală a învățămîntului. Incontestabil că fiecare din defectele indicate își găsește corresponsentul său opus în o calitate. Profesorul care e drept și nu face hatîruri și nu e caprițios, nici cu toane, ci are respect de elevi, pentru demnitatea omenească, fie în persoana sa proprie fie în persoana mamei micilor lui, și care nu întrebuițează nici odată cuvinte necuviincioase, triviale — își poate asigura autoritatea, îndeplinind și celelalte condițiuni spuse: de a cunoaște obiectul său și a-l face interesant, etc.

Pe lîngă toate aceste condiții și mai presus de ele, e una: *să-și iubească cariera și elevii*, să aibe respect și o stimă înaltă pentru profesiune ce a îmbrățișat, să aibă o idee cât de mare, ideală, de dînsa și în acelaș timp o simpatie adîncă și reală pentru natura, sufletul și viitorul elevilor, copiilor pe cari are să-și instruiască și să-și educe. Aceasta e condiția cea mai principală, care, îndeplinită, face pe multe din celelalte să se realizeze dela sine.

Profesorul ce n-are pentru cariera lui o idee înaltă, și o consideră ca o meserie de traiu, ca un mijloc de viață, ba s-ar simți gata să o schimbe pe oricare alta, pentru avocatură d. e., fără să se simtă stînjinit și jenat în individualitatea lui — să-și caute mai bine norocul aiurea. El nu va poseda secretul de a-și stabili autoritatea cea intemeiată pe iubire și respect.

Căci în două chipuri se poate stabili autoritatea: prin mijloace de frică, teroare, și prin mijloace de blîndețe, de iubire și respect. Poți să te faci temut, ori din cauza notelor rele ce dai, ori din cauza asprimei cuvintelor, ori din cauza puterii fizice; și astfel se stabilește o liniște și ordine foarte nestabilă, ce poate să nască rebeli, și să dea naștere la revolte. Din contră, ce sigură e or-

dinea și disciplina cea întemeiată, pe sentimentul de recunoștință, de respect și de iubire din partea elevilor! În cazul din urmă or-ce nemulțumire a profesorului se răsrînge ca un eho dureros în sufletul elevilor: în cazul celalt, răul profesorului deșteaptă un răsunset de bucurie în sufletul copiilor.

Înceiū aci chestiunile relative la educația morală, și voiū trece la *educația estetică și religioasă*.

EDUCAȚIA ESTETICĂ

Pentru complectarea educației unui om, am spus că, este de nevoie, să nu se neglijeze desvoltarea sentimentului estetic, adică a aceluī sentiment care se produce ori de cîte-ori, în excitațiile fenomenelor naturei și artei, se îndeplinesc condițiunile obiective ale frumosului.

Simț estetic și talent artistic.—Este de făcut o deosebire între *simțul estetic propriū* zis și între *talentul artistic*. În educație nu e vorba să se facă artiștī, ci să se deștepte și să se perfecționeze *simțul estetic*. Simțul estetic are o accepțiune mult mai largă și nu se aplică numai la înțelegerea și simțirea frumosului în artă și în fenomenele mari ale naturei, ci chiar în toate manifestările vieței, în toate împrejurările dela cele mai mici pînă la cele mai mari. Incontestabil talentul artistic simte frumosul, și-l simte cu acea putere adîncă ce dă și naștere la crearea operelor de artă. Însă talentul artistic e unilăteral; poate să aibă perceptibilitatea frumosului foarte adîncă și fină în o direcție, și totuși să fie mai obtuz în ce privește senzibilitatea generală a frumosului din celelalte puncte de vedere.

Nu e rar fenomenul unui muzicant distins, componist de valoare, care să nu aibă ochiul simțitor pentru frumusețile vizibile, pentru frumusețile artei plastice, și să nu simtă lipsa frumosului în înfățișarea lui proprie. Este chiar obișnuit a ne închipui și a vedea artiștī mari, geniali, cari sînt așa de neglijenți în ce privește înfățișarea estetică a persoanei lor, în cît poți zice desigur că, cu toată genialitatea lor artistică, au nevoie de o educație estetică.

Cînd în școală și în familie e vorba de educație estetică, trebuie să se înțeleagă preocuparea de a deștepta simțul fru-

mosului pentru toate împrejurările vieții. Simțul estetic trebuie dezvoltat așa în cît omul să nu poată tolera urîtul sub nici o formă, nici asupra lui, în îmbrăcăminte, nici în persoana lui ca necurătenie, nici în casa lui, în mediul în care trăește și se mișcă.

Educația estetică în școli. — *Ce face* educația publică la noi astăzi pentru dezvoltarea simțului estetic, și *ce ar trebui să facă*? Profesorul își reduce toată activitatea sa, de regulă, la predarea unui obiect, pentru care e plătit, și e înscris în program cu un număr oarecare de ore pe săptămîină. Nu se zice chiar, cîte odată : aceasta e toată datoria lui?

Ce poate să facă el pentru educația estetică? Sarcina lui ar fi de a instrui, de a comunica cunoștinți, și cel mult, dacă poate, de a da o educație inteligenței.

Există o deosebire între *a instrui* și *a educa inteligența*. A comunica cunoștinți, curat și simplu, e a instrui. A dezvolta prin exerciții facultatea de a cunoaște în toate manifestările ei, însemnă a educa inteligența. O inteligență educată poate foarte bine să uite ce a învățat, dar are tehnica prin care poate cîștiga noi cunoștinți, are principiul pe baza căruia se poate dezvolta ulterior, are metoda, impulsunea, tendința și instinctul adevărului.

Cînd și cum poate el să contribuie la dezvoltarea simțului estetic? Aceste ocaziuni nu lipsesc, dar nu-s luate în seamă. Cînd un elev e scos la lecție, sau cînd sta în bancă, să se observe dacă îndeplinește sau nu condițiunile estetice în atitudinea lui, în modul lui de a se prezenta, de a șede, în îmbrăcăminte, etc.

Cel mai elementar lucru în ce privește educația sentimentului estetic, e de a observa *curățenia*. Nu e numai o chestiune de igienă, e un punct esențial și de educație estetică. Copiii ce vin nepeptanați, nespălați pe față sau pe mîni, calcă cele mai elementare reguli de simț estetic; și profesorul, ce nu se impresionează de acest spectacol, dă probe sau că-î lipsește și lui perceptibilitatea estetică, sau că nu-și înțelege datoria, și crede că nu este în atribuția sa de a căuta să îndrepte astfel de mici defecte, ce pot avea, de altminteri, înriuriri permanente asupra senzibilității copiilor.

Cu toate acestea, programa școlilor publice n-a uitat cu desăvîrșire educația estetică. Se pare însă, că a dat această

sarcină citorva anumiți profesori; se pare că toată sarcina educației estetice ar fi încredințată profesorilor de muzică, desen, caligrafie, gimnastică.

Dar câtă importanță s-a dat oficial trebuinței de a cultiva simțul estetic, prin acești profesori, se vede din următoarele fapte: 1) S-a găsit cu cale să se deosebească acești profesori, chiar după nume, de ceilalți colegi, dându-li-se o denumire ce nu-i măgulește; căci de sigur, când se zice unuși profesor de desen, de muzică, de gimnastică: *maistru*, nu se gîndește nimenea la semnificația de «magistru». 2) Ocupația acestor «maiștri» e deprețiată și prin numărul neînsemnat de oare, și după valoarea notelor la examen.

Iată dar situația educației estetice; neglijată involuntar de acești maiștri speciali, și înlăturată și din preocupările marelui număr de profesori, cari cred că nu e în sarcina lor să se îngrijască de ea, și o consideră ca ceva secundar, de nu chiar superfluu, fiind încredințată în tot cazul unei categorii de profesori puși mai jos decît dînșii în arbitrara erarhie didactică.

Necesitatea și importanța culturei estetice. — Este întemeiat acest mod de a privi cultura estetică? Nu e necesar să se convingă lumea școlară mai adînc de necesitatea și de importanța ei?

Spuneam, în unul din capitolele precedente, că nu e drept și uman să se considere viața, nici pentru omul matur, nici pentru copil, ca un lanț fatal de ceasuri de muncă, fără poezia plăcerii.

Căci, dacă e vorba de utilitate, oare sentimentul frumosului nu intră deloc în categoria utilului? Se înțelege oare prin *util* numai ce hrănește corpul, numai ce susține viața fizică de azi pe mâine? Nu e util deloc sentimentul dezinteresat, entuziast, de care ne înșiorăm dulce cînd simțim frumosul? Nu e utilă fericirea omului? Dacă este incontestabilă necesitatea fericirii pentru a da vieții o valoare, e tot așa de incontestabilă însemnătatea mare a acelei culturii ce dă posibilitatea celei mai înalte, mai neîndoioase și mai curate fericiri,—a culturii estetice. Cel mai pesimist dintre cugetătorii moderni, care privea viața în în sine ca un rău, și toate plăcerile ca niște seducțiuni amăgitoare și trecătoare venite spre a înlănțui existența de greutatea durerii nelecubile, *Schopenhauer*, găsea că singurul

mijloc de uitare a suferinții și a vieții e *plăcerea estetică*; făcea numai acestui singur fel de plăceri grația de a le considera ca adevărate și neînșelătoare și ca un balsam incontestabil al tuturor amărăciunilor și durerilor vieții, ca o compensație a răului de a fi.

Și de sigur, cine are ochiul deschis pentru fenomenele frumosului, găsește la tot pașul, în natură mai întâiu de toate, ocaziuni de fericire. Și natura organică și cea anorganică îi prezintă gratuit spectacole admirabile de care se delectează. Un apus, un răsărit de soare, marea, munții, râurile, cerul, norii care se plimbă pe cer, stelele în adâncimea nopții, luna ce s-arată după dealuri «gînditoare ca o frunte de poet», toate acestea sînt spectacole etern puse sub ochii omului, dela începutul existenței ființei omenestii, sînt frumuseți ce nu se pot compara cu nimic din creațiile talentului artistic al omului. Și toată arta de a trăi și de a fi fericit constă, în mare parte, în a ști să vezi, să înțeleagă și să simți aceste frumuseți.

Dar nu toți citiți au ochii le văd; nu toți, citiți trăesc în fața acestor daruri superbe ale naturii, le pricep și le gustă. Pentru cei mai mulți, ele sînt niște fenomene banale, pe care le-au văzut din copilărie, pot să le vadă și mine, ca și astăzi și ca și ieri. Taina veșnic nouă a frumosului nu o cunosc; și e deci un act de umanitate și o datorie—datorie care incumbă educatorului și or-cărui apostol al progresului în omenire—de a ridica vălul de pe ochii adormiți ai privitorului inconștient și a-i face să vadă acolo, unde se uită fără să vadă și fără să perceapă excitațiile ce trec zadarnice pe lângă nervii simțurilor. Acesta e un mijloc de a-i deschide un izvor de fericire permanentă.

Or fi avînd dreptate, de sigur, moralistii și sociologii să se revolte și să lupte în contra gusturilor inferioare, în contra, beției, jocului de noroc, etc., în contra senzualității și vițiilor omenestii. Dar au, fără îndoială, numai pe jumătate dreptate, cîtă vreme nu se gîndesc cu tot seriosul, și în mod teoretic și practic, să înlocuiască aceste exercitații inferioare cu altele mai înalte, mai sigure. Și printre acestea, cele dintîiu sînt plăcerile estetice.

Filozoful englez *Jeremie Bentham* (1748—1832) a arătat *principiul* său condițiile după care se poate stabili o ierarhie,

o scară a valorilor relative aplicabilă la diferitele plăceri. Aceste condițiuni sînt următoarele: 1) *Intensitatea*, 2) *Durata*, 3) *Fertilitatea*, 4) *Puritatea*, 5) *Extensiunea*. Cu cît o plăcere îndeplinește mai multe din aceste condițiuni, cu atît ea este mai superioară; iar o durere e cu atît mai deprimantă.

Să înțelegem acele condițiuni.

Un sentiment are o valoare cu atît mai mare pentru viață :

1) Cu cît este mai viū, mai puternic, mai adînc sau mai intens, în momentul producțiunii sale. Această este evident.

2) Cu cît ocupă mai mult timp conștiința, fie sub forma primitivă de prezențiere, fie în cea derivată de reprezentare, cînd se poate *memora* mai bine și *reproduce* mai ușor în minte. Prin aceasta el se poate gusta mai mult timp, influențază gîndurile, pornirile și actele noastre. Persistența în conștiință constituie condițiunea de *durată* a fenomenului psihic.

3) Cu cît e mai *fertil*, mai roditor de alte stări similare; cu cît decurg din el mai multe satisfacțiuni, dacă e plăcere; nemulțumiri, dacă e durere.

4) Cu cît e mai *pur*, mai curat, adică mai ferit de urmări contrare, s. e., de urmări dureroase, de desgust, sațietate, etc., în cazul cînd e vorba de plăcere.

5) Cu cît se poate *estinde* la mai multe persoane, adică e mai *sociabil*. mai puțin individualizat, se poate comunica mai multor suflete, fără a scădea.

Dacă plăcerile intelectuale, estetice, morale se numesc plăceri mai înalte decît cele sensuale, cauza este că cele dintîi îndeplinesc mai bine condițiunile spuse decît cele din urmă.

Să se compare buni-oară, plăcerea *lecturei* sau a îndeletnicirilor estetice în genere cu plăcerea *mîncării*. Din punctul de vedere al *intensității*, să zicem că ar putea fi egale: *tăria* plăcerii ce are un om flămînd, cînd mîmîncă o bucată de pîne și o friptură, se poate pune alături cu aceea a unui învățat care urmărește, în o carte, lectura unei descoperiri științifice, de care se interesează. Cu toate acestea chiar *superioritatea* gradului de *intensitate* a plăcerilor sensuale asupra celor intelectuale, morale, estetice. e contestabilă cînd ne amintim nu numai efectele acestora asupra oamenilor mari, de cari vorbește istoria (*Arhimede*, *Newton*, etc.), dar în genere asupra omului mijlociu. O veste bună, o vorbă de laudă. exaltează, dă entuziasmul. împinge pe om la întreprinderi îndrăznețe,

eroice, de un devotament uneori chiar mortal. *La joie fait peur*. O reprimandă aspră în public, făcută unui om simțitor și onorabil, poate să-î răpească, la minut, dacă nu chiar viața, dar sănătatea, integritatea facultăților. Un spectacol teatral provoacă sentimente puternice care împing la acțiuni inconștiente, involuntare; provoacă lacrimi, strigăte, etc. Cîți lectori nu străpung de necaz ochii portretului vre-unui personaj nesimpatic din romanțele ilustrate!

Dar pentru a compara și mai lămurit forța relativă a celor două categorii de sentimente, să ni le închipuim în conflict, luptînd în același timp în conștiință. Și să nu luăm numai decît exemple extreme de asceți, care, pentru plăcerea de a urma unei porunci religioase, divine, jertfiu plăcerile imperioase actuale ale corpului, ale simțurilor. Copiii de cîte ori nu renunță la plăcerea ce le-ar face mîncarea unui măr frumos, fie pentru a-l păstra de frumusețe, fie pentru a mulțumi dorința părinților! Și nu sînt rare de fel cazurile, cînd cine-va uită de masă, fiind sedus de farmecul unei cărți sau unei convorbiri și nu ia sama la delicioasele alimente ce se succed sub ochii lui, ascultînd la o convorbire interesantă sau urmărind în mintea sa o amintire plăcută.

Dar comparațiunea din celelalte puncte de vedere arată și mai lămurit superioritatea plăcerilor intelectuale asupra celor sensuale ¹⁾.

Valoarea plăcerilor estetice e superioară mai ales și din cauză că ele durează mai mult, atît ca prezența cît și în memorie. Acest lucru e dovedit clar în știința psihologică.

«Nu toate prezențările, venite dela toate simțurile au, în grad egal, această proprietate a reproductibilității mintale sau a reviviscenței. Așa, prezențările *visuale* sînt cele ce se reproduc mai ușor și totodată mai exact. Cele *auditive*, vin în al doilea rînd. Cînd ne gîndim la o persoană cunoscută, ceea ce ne vine mai întîiu în minte și mai precis este chipul, înfățișarea exterioară, fisionomia ei, adică elementul fizic de natură vizuală. Apoi ne vine în minte, în al doilea plan, nu așa de viu și precis, vocea lui, elementul de natură auditivă.

Prezențările venite dela celelalte simțuri: cele tactile, de temperatură, musculare, etc., sînt mai puțin și mai greu re-

productibile. Cînd ne gîndim s. e., la o portocală, culoarea și forma ei ne vine îndată în minte. Mai anevoie ne putem înprospăta cu vivacitate prezența tactile ce am obținut din contactul cu portocala, precum și cele gustative și olfactive. Reprezența vie a acestor senzațiuni inferioare este mai rară, dar nu absolut imposibilă. Cele mai puțin reproductibile dintre toate senzațiunile sînt cele *organice*: foamea, setea, oboseala. Cînd sîntem sătuți, nu ne putem reînprospăta în minte starea sufletească ce aveam atunci cînd ne era foame. De aceea, poate, «sătutul nu crede la flămînd».

Dintre diferitele senzațiuni ce am încercat, cînd am luat parte la un ospăț, acelea care revin mai anevoie, dacă revin, în minte, sînt cele de sațietate, cînd ne-am sculat de la masă, cele de apetit, de mai înainte de a ne fi așezat la ospăț, gustul particular al diferitelor feluri de bucate sau de vinuri, mirosurile, temperatura. Știm, în general, că avem sau nu poftă de mîncare, că ne-am săturat sau nu, că bucatele au fost multe și bune sau din contră, că era cald în cameră sau răcoare, etc.; dar, senzațiunile proprii, determinate și concrete, ce corespund acestor termenii, nu reînviază, în spiritul nostru, așa cum reînviază, ca suvenirii clare de la acel ospăț, bunioara melodiile cîntate de muzică, accentul vocii unui comesean, sau aranjamentul sălei, dispozițiunea persoanelor, culorile costumelor, chipurile vecinilor, etc. 1). Și toate acestea sînt elemente ale emoțiilor estetice.

Pe lîngă frumusețile naturei, avem minunile geniului omenesc în diferite ramuri ale artei. Geniul—el însuși un product superior al naturei—își manifestă puterile organizației sale excepționale în creații extraordinare, care se apropie de creațiile naturei, și, indirect, sînt chiar niște creații ale naturei. În pictură, sculptură, poezie, muzică operele nemuritoare manifestă fenomenul, întrupînd în forme sensibile mișcările înalte ale sufletului omenesc. Creațiile artei se adauză naturei; și, pentru înțelegerea, pentru simțirea și gustarea lor anevoie, ca și pentru frumusețile naturale, să ridicăm de pe privirea omului neformat vălul ce ascunde frumusețea, și să-l facem să vadă, din-

1) Elemente de *Psihologie*, III, pg. 47 și 93.

colo de această cortină, numită cortina inculturei, și să admire frumosul.

Iată sarcina mare și de importanță colosală a educației estetice. În schimbul acestor considerații morale, umanitare, de dreptate, găsim că se face puțin, enorm de puțin, când în educația publică, se acordă câteva ore de recreație la muzică și desemn, ore care se consideră ca timp pierdut în conștiința și a elevilor și a familiei și parcă chiar și în a Statului.

Mijloacele.—S'ar putea găsi mai multe mijloace pentru dezvoltarea simțului frumosului. Mijlocul cel mai elementar, dar care, tocmai de aceea, nu trebuie să se negligeze, este ca *fiecare profesor* să dea atenție *înfățișării exterioare estetice* a elevilor, să nu tolereze neglijența, necurătenia pe corp, pe îmbrăcăminte, pe cărți, caiete etc.; să nu tolereze ca copii să se obișnuiască a lăsa clasa, la esire, cum se întâmplă în cele mai multe rînduri, în o stare netolerabilă din punct de vedere estetic. Parcă ar fi la copii un instinct anti-estetic, care-î face a găsi tot felul de mijloace, ca să aducă sala de studiu în o stare desgustătoare, presărînd-o cu hîrții, ciopînd băncile cu briceagul, văpsînd pereții cu cerneală și dîndu-î, în sfîrșit, un aspect nesuferit. Dacă ar fi să se aplice aici sistemul pedepselor naturale, ar fi locul să se ceară elevilor, ca la esirea din clasă, să dea sala așa cum a găsit-o, la intrare: să adune hîrțiile, să spele cerneala, să măture gunoarele, să ștergă praful, etc.

Un mijloc de cultură estetică e însuși mediul școlii, edificiul. Un local frumos, înalt, luminat, curat, e o lecție practică de estetică.

Lucrările manuale, acolo unde se întrebuințează, și cînd se întrebuințează, pot contribui asemenea la dezvoltarea simțului frumosului. Un material inform se preface prin dibacea activitate manuală a copiilor, într-un obiect uzual, cu o formă convenabilă unui scop.

Dar mijloacele cele mai directe și mai proprii sînt orientarea practică în *diferite arte*. O scriere frumoasă pe un caet curat, desemnul, și anume *desemnul dupe natură*, pictura—pe cît se poate—muzica, vorbirea corectă, declamația, compoziția, toate sînt mijloace pentru dezvoltarea, în diferite direcții a simțului frumosului.

Pornirile înăscute pentru diferite arte. — Pentru toate aceste arte găsim în natura omenească porniri înăscute. În educația estetică, ca și în educația morală, ca și în educația religioasă, educatorul nu e ținut să creeze tot dela început. Educatorul nu e creator: el pornește dela ceva existent, dela niște instincte și dispoziții naturale. Acelor dispoziții se adresează, pe ele le exercită, pe ele construiește mai departe dezvoltarea simțului frumosului.

Educația estetică presupune un germen înăscut de simț al frumosului, presupune niște porniri organice în direcția activității și sensibilității estetice.

În adevăr: 1) copilul simte o trebuință de a vedea corpurile și fenomenele naturii și o plăcere a le reproduce el însuși și a le recunoaște în aceste reproduceri. Aceasta e o tendință naturală. Cine n'a observat la copii gustul, foarte răspândit, de a desemna ființele, lucrurile pe care le văd? Le desemnează într'un mod destul de imperfect, incontestabil; liniile grămădite pe hârtie, în care ei pretind că recunosc o ființă determinată, nu seamănă a nimic. Dar importantul nu stă în calitatea artistică a lucrării; ne interesează *pornirile* acestui suflet de a reproduce ceea ce vede și de a reduce cele trei dimensiuni ale corpurilor din natură pe o suprafață plană, așa în cât să le recunoască. Aici găsim punctul de plecare al *artelor plastice, al picturii* în special; și educatorul n'are decât să perfecționeze prin exercițiul acest instinct.

2) O altă pornire e ceea ce constă în a percepe *succesiunea ritmică e tonurilor și mișcărilor*. Succesiunea ritmică a sunurilor duce la muzică, succesiunea ritmică a mișcărilor duce la danș. Aici găsim, prin urmare, germenele altor arte, decât alt punct de plecare înăscut, dela care trebuie să pornească educațiunea.

3) Altă pornire este aceea a spiritului de a se juca cu imaginile și reprezentările mintale. Sufletul simte o plăcere la combinarea liberă a imaginațiilor și reprezentărilor. Aici găsim punctul de plecare al unei alte arte, al *poeziei*. Copilului îi place să audă basme, povești de cele mai nereale și mai nerealizabile, închipuirii fantastice de ființe ori de întâmplări, extraordinare. Și nu-î place numai să le audă, dar și să le spună, și câteodată să le și creeze. Aici găsim germenul talentului poetic.

Să insistăm puțin asupra acestui punct, spre a-l ilustra prin câteva date din psihologia infantilă.

Imaginația și fantazia la copil. — Între caracteristicile ce s-au dat copilului, e și aceasta: copilul e o ființă plină de fantazie, aproape fantastă. Caracteristica nu e lipsită de temei, e explicabilă prin natura fiziologică a copilului. La vârsta dela trei, patru, pînă la șase ani, chiar, copilul are, în ce privește constituția lui fiziologică, o stare imperfectă a straturilor cerebrale cenușii, sediul facultăților intelectuale și voliționale superioare. Din această cauză lipsește posibilitatea de a-și coordona experiențele și operațiunile mintale. Impresiile, escitațiile din afară, combinațiile lor se fac într-un mod mai mult sau mai puțin caprițios, ne-călăuzit și ne modificat, prin urmare, de niște norme logice mai obiective. Faza sufletească a copilului se cam aseamănă cu a omului, care, fie din cauza somnului, fie din cauza altor împrejurări, are stratul cenușiu cortical adormit sau obosit; atunci se produce în lumea intelectuală, ceea ce se întîmplă, pe o scară mai întinsă, în *vis*. Impresiile, escitațiile, combinațiile lor se fac în mod escesiv de viu și fantastic, fără multă relație de acord cu fenomenele obiective conrespunzătoare. Omul crede în ele ca în ceva existent, după cum, în *vis*, crede în existența reală, concretă a imaginilor ce trec prin conștiința lui lipsită de control.

E destul sentimentul și impulsul emoțional să existe, pentru-ca să dea o direcție șirului de combinații de imagini, întrunindule într-un tot unitar, dictat de unitatea de emoție.

Copilul, din cauza acestei organizații nedesvoltate fiziologice, este o ființă în adevăr fantastă, care crede în sugestiile venite din mediul și lasă să se combine în spiritul său, într-un mod caprițios și bizar, datele elementare ale experienței, imaginile.

Fantazia lui modifică, înainte de toate, datele percepției, chiar datele simțurilor, interpretindu-le după impulsul de personificare, mai ales, așa de puternic în sufletul copilului.

Personificarea. — Ca și la omul primitiv, impulsul de *insufletire și de personificare* e foarte viu și activ în inima copilului. Fenomenele din afară, mișcările materiei sînt atribuite unor fenomene sufletești, unor ființi. Copilul ca și poetul, — cu fantazia lui bogată și vie — zice, într-un mod firesc,

cînd vede roua pe florî, că florile *plîng*; numește pleoapa ochiului o *perdea*, care se lasă și se ridică pentru ca să acopere sau să desvăluie lumina ochiului; vede în căderea frunzelor uscate ceva dureros, ceva aproape omenesc. Un copil a adunat niște frunze uscate și le-a adus în casă, plîngîndu-le că au căzut de pe ramura lor și că vîntul are să le ia și să le împrăștie în lume, departe una de alta. Pînă și lucrurile lipsite de sugestia vieții, capătă prin fantazia copilului pecetea personalității. Așa un copil, scriind litera F, după ce a făcut și în fața lui alt F întors (F↔), i s-a părut foarte nostimă aceeași atitudine a celor doi F, și privind-u-i a exclamat: «A, uite! Aceștia stau de vorbă».

Jocurile. — Unde însă se vede un progres de fantazie la copil, e în *jocurile lui*. În jocuri copilul transformă prin fantazie mediul întreg. Are nevoie de un cal? Un băț e un cal; îl încalecă, îl înfrînează, îl bate, îl mîină, îl adapă, îl hrănește, îl îngrijește, îl ceartă, ca pe o ființă. Dacă n-are la îndămină nici un obiect care să-î servească de cal, fantazia lui crează un cal cu totul imaginar; nu e nevoie nici măcar de un băț, pe care să încalice; *iși inchipuește* că e călare pe un cal, așa cum îi place lui, foarte năvălos, ce caută să-l trîntească, și țî-l mănuește, îl înfrînează, îl smucește, în fine îl domolește cu greu, dar tot îl subjugă, căci e călăreț dibaciu. Și își obiectivează astfel produsele fantaziei lui, în a căror realitate pare a crede în momentul acela. E greu pentru noi, negreșit să intrăm în modul de a gîndi, simți, al unui copil ce se joacă și vorbește singur cu ființa ce nu există; dar, după cîteva indicii, sîntem aproape înclinați a admite că copilul crede în jocul său, crede așa de mult în fantaziile lui, este cu sufletul așa de adîncit în scena și viața aceea imaginară, în cît o contradicție neprevăzută din partea realității îl doare, îl supără. Niște copii, se jucău de-a cumpărătorul și de-a vînzătorul; intră mama lor și se duce la copilul ce făcea pe precupeț și-l sărută; copilul celalt, adîncit cum era în viața lui imaginară rămase așa de izbit de acțiunea mamei. În cît, revoltat, zise: «dar bine mamă, tu nu săruți nici-odată pe precupeți!»

Explicația naturei. — O combinație liberă de idei prin fantazie se observă mai ales atunci la copii, cînd caută să-și

explice, în modul lor copilăresc, unele fenomene. Un copil văzu pe cîmp un om cu picior de lemn, care d-abia umbla șchiopătînd. Asta îl impresionează și cătă să-și explice, prin fantazie, fenomenul; și-î spunea numai lui: «Acel om s-a urcat într-un arbore înalt, înalt, și de acolo a căzut pe o stîncă mare și colțoroasă, și și-a rupt piciorul, și și-a pus alt picior de lemn; și tu să te duci și să-l săruți și să-l mîngîi... ca să-î treacă». Era un basm închipuit de dînsul, pentru explicarea fenomenului pe care-l avea înainte ¹⁾.

Imaginația reproductivă. — Și tot așa se găsește fantazia copilului activă și vie în combinațiile *basmelor*. Copilul crede în cuvintele basmelor ca în niște realități. Asta e o pornire foarte veche, primitivă a spiritului omenesc: de a atribui cuvintelor o existență concretă, de a personifica și de a da realitatea ideilor, imaginilor cuprinse în vorbe. Cînd copilul ascultă o poveste și-l vedem atent, cu ochii ficși, cu gura întredeschisă, urmărind cu imaginația toate ideile, toate peripețiile actelor: fie-ce vorbă desvoltă o imagine vie, aproape ca o escitație în vis. Ideea deșteptată prin cuvînt nu e așa falsă, ștearsă, quintesențiată prin raționament, cum e în spiritul matur; copilul vede scena, ființele, lucrurile, vede peripețiile, treptat-treptat cu pronunțarea cuvintelor, pare-că ar asista la desfășurarea lor reală. Din cauza aceasta, el memorează așa de exact basmele; și, cînd le reproduce, caută să le reproducă în cele mai mici detalii, în concret, ca o descriere dușă natură, și le reproduce în aceeași ordine, cum le-a auzit, fiindcă toate acele detalii se găsesc înaintea lui aproape în mod sensibil: le vede și nu le poate trece cu vederea.

Astfel dar e întemeiată afirmația că copilul e o ființă plină de fantazie.

Imaginația creatoare constructivă. — Până aici s-ar părea că e numai fantazia reproductivă. Dar cine nu cunoaște copilul ce caută să *inventeze* povești miraculoase, să creeze basme ad-hoc? Ce sînt toate poveștile lor despre ființele închipuite, despre lucrurile personificate, despre păpuși, etc. — de cît o invenție, o creație a fantaziei lor? E o petrecere

¹⁾ Să se vadă și alte multe exemple de acest fel în interesanta scriere a lui James

delicioasă nu numai a asista, dar a lua parte activă la jocurile acestea de fantazie ale copiilor. Cu o fetiță de patru-cinci ani, înzestrată cu o imaginație foarte vie, am voiajat, într-un sfert de ceas, dela București la Iași, am făcut vizită pe la cunoștințele noastre, gătindu-ne cu mânuși imaginare, suindu-ne în o trăsură imaginară — canapeaua din cameră — etc.

Ca aplicație practică: e așa de important, când cineva are a face cu copii să le îndrepteze imaginația spre închipuirii frumoase și să le o hrănească cu lucruri înveselitoare și bune. Căci, ce e drept, sînt spirite pornite din naștere către combinații vesele și altele către combinații triste; dar atîrnă mult și de hrana ideală cu care se dezvoltă fantazia ca să i se dea o direcție binefăcătoare.

Cu modul acesta li se dă copiilor posibilitatea de a-și compune din elemente sănătoase atmosfera imaginară a vieții lor ideale, în care trăesc cîte-odată mai mult decît în cea reală. În casa părintească, între frați și surori, între părinți, între oamenii maturi, copiii se retrag în izolarea vieții lor imaginare, și trăesc într-o lume închipuită, deosebită și de multe ori opusă lumii ce-î înconjoară. Dacă fantazia e hrănită cu imaginii vesele, plăcute, copilăria va sămăna cu un vis frumos trăit în mijlocul unei realități prozaice. Dacă, din contra, imaginația lor va fi hrănită cu strigoii și balauri răi și vicioși, viața lor copilărească va fi un coșmar ce le chinuște imaginația și sufletul ziua în nameaza mare.

În natura omenească normală se găsesc toate pornirile pentru artă, la unii într-un grad mai mare, la alții într-un grad mai mic; la unii găsim mai dezvoltată o pornire din cauza organizației lor native; la alții mai pronunțată alta, tot din cauza modului de alcătuire a sistemului nervos. De aici predispozițiile naturale la unii mai mult pentru o artă, la alții mai mult pentru alta. Unul percepe mai mult formele vizibile din natură și simte plăcere mai mare la reproducerea lor, și atunci zicem că în el se găsește un talent pentru artele plastice; altul are o predispoziție mai accentuată pentru perceperea succesiunii ritmice a sonurilor și pentru combinarea lor, și atunci zicem că e un talent muzical; la altul se observă acea impulsivă irezistibilă a fantaziei de a combina, pe baza unui sentiment

puternic, mulțimea ideilor, reprezentațiilor, imaginilor, impulsia de a crea persoane și evenimente, de a-și închipui relații între ființe imaginare; și atunci zicem că se manifestă un talent poetic.

Aceste dispoziții nu așteaptă decît să fie dezvoltate și cultivate; și asta nu în scopul de a forma artiștii, muzicanții, pictorii, sculptorii, poeții, ci în scopul de a dezvolta *perceptibilitatea estetică* și față cu frumosul din natură și față cu creațiile frumoase ale geniilor artistice.

Prin aceasta se asigură, pe toată viața, omului un izvor de liniște, mulțumire, fericire. În mijlocul celor mai furtunoase adversități ale existenței—și care om poate fi sigur că nu va întâmpina astfel de furtuni în viață?—acel ce înțelege și practică o artă, și știe să se delecteze de producțiile ei, găsește în ea un azil sufletesc, o recreație în care i se întărește sufletul pentru nouă lupte în contra durerilor, amărăciunilor și nevoilor vieții de toate zilele; o recreație care îi redă, prin urmare, curajul de a trăi. Astfel se explică, în parte, neînfrîntul curaj al unor luptători ca Garisson și Luther, care recurgeau regulat la izvorul de viață al artei, în special al muzicii, spre a se oțeli în desperata lor luptă istorică ce formează epeea vieții lor ideale.

Dintre școlile moderne, se cunosc puține care s-au gândit să dea importanța meritată educației estetice. Voiu cita două, și acestea din Anglia, anume școala din *Abbotsholm* și cea din *Sussex*, ambele datorite inițiativei curajoase a pedagogului practic englez dr. Reddie (în 1889). În activitatea zilnică a acestor școli sînt ore special destinate culturei estetice complete. În programul pe care l-am comunicat mai sus, de la ora 6 pînă la ora 9, nu se face, drept vorbind, decît educație practică estetică, nu prin teorii științifice, abstracte, asupra frumosului, ci prin practică și prin contact direct cu frumosul. În acele ore elevii ascultă muzică, ascultă lecturi de poezii, de literatură, se exercită însuși în astfel de lecturi, se încearcă în discuții și discursuri, respectînd și forma literară și estetică, și fondul; se face teatru, se citește Shakespeare odată pe săptămînă, etc. Pe lîngă acestea, elevii acelei școli au un jurnal literar, în care se încearcă a scrie, în o formă îngrijită, evenimentele principale, schimbările esențiale ale vieții din școală,

împodobindu-l cu ilustrații făcute tot de ei. Astfel de încercări nu lipsesc nici la unele din școlile noastre. Am cunoscut astfel de jurnale ce apar mai ales pe la licee; dar deosebirea e enormă, dela acea simplă revistă literară și artistică a modeștilor școlari englezi, la prețioasele jurnale epocale ale învățaților noștri școlari, cari își bat capul să deslege grelele probleme ce agită lumea politică și socială din Europa, și vor să lumineze cugetarea contimporanilor prin adîncea lor filozofie — tot atît de adîncă, pe cît de falsă, — despre viață, despre femei, despre Dumnezeu și despre . . . alte chestii și mai grele.

Școala noastră, așa cum e organizată azi, ar putea să dea o cultură estetică mai apropiată de idealul unei școli ce tinde a forma omul perfect. Deosebit de desteritățile estetice propriu zise: cu literaturile puse în program, cu literatura romînă, franceză, germană, latină, greacă, — cel puțin cu una din ele, dacă nu cu toate — s-ar putea reuși să se dea o cultură estetică serioasă. Dar nu e nevoie să mai repet că, deși programa nu se opune acestei culturi estetice, se opune însă practica, tradiția, rutina. Nu e nevoie să mai repet că toată literatura se reduce la învățarea anilor, cînd s-a născut și cînd a murit poetul; la învățarea anilor, cînd a apărut cutare scriere, cînd în a atîta ediție, și cînd în a atîtea. Cu astfel de cunoștințe nu se dă educație estetică. Dacă s-ar citi produsele literare și s-ar critica, arătîndu-se în ce constau calitățile lor estetice, de sigur că s-ar isbuti a se deștepta și forma și gustul literar. Căci gustul literar constă din doi factori: din dezvoltarea senzibilității estetice și din dezvoltarea discernămîntului, care pe baza unui criteriu, să poată distinge pe deo parte frumosul inferior de cel superior și înalt, iar pe de altă parte, să distingă frumosul *bun* de frumosul *rău*.

Estetica arată criteriile după cari se cunosc aceste categorii de frumos.

Insemnătatea socială a educației estetice. — Mai pun înainte o altă considerație din care se va vedea *însemnătatea socială* a educației estetice. Arta e o necesitate a vieții, căci o găsim la toate popoarele, în orî-ce fază de dezvoltare culturală s-ar afla, dela sălbatec și dela omul primitiv, pînă la Europeul de azi.

Cind societatea are o cultură omogenă, și arta e pătrunsă de un singur ideal.

Arta greacă antică era omogenă, pentru că oglindia idealul cultural al Greciei vechi, care era produsul unui suflet armoniic și unitar, dezvoltat din același principiu de viață și bazat pe aceeași concepție de lume. În evul mediu, asemenea, exista o omogenitate în plăcerile și amusementele artistice, pentru că se găsea omogenitate în idealul de viață.

La noi, pînă în secolul de față, se putea vedea omogenitatea de ideal, în artă ca și în viață. Cele două idei centrale ale vieții națiunii noastre pînă în secolul XIX, ideile în jurul cărora gravitau toate sufletele și care uniau și armonizau toate tendințele, erau *țara și biserica, Dumnezeu și patria*. Aceste două idei se găsesc manifestate și în artă. În secolele trecute, și pictorul, și sculptorul, și arhitectul, și cîntărețul, și poetul, toți își manifestați idealul artistic în aceeași direcțiune, a credinței religioase sau a iubirei de patrie. Arhitectul se imortaliza prin zidirea unei biserici; pictorul se ilustra prin zugrăvirea sfinților și a Maicii Domnului pe pereții bisericeii. Cine era muzicantul cel mai însemnat, dacă nu acela care cînta cu glas tare osanale? Și care era mai mare poet, dacă nu cel ce cînta laude Domnului sau pe eroii naționali?

Sub toate manifestările, viața era omogenă; plăcerile erau omogene din punctul de vedere al izvoarelor lor. Se cînta și se juca tot așa la țară ca și la oraș, dela bordei pînă la palat.

Însă această omogenitate a dispărut în secolul present. Cultura occidentală a pătruns la noi și a făcut să se împartă națiunea în două categorii de oameni: în culti și inculti. De aici deosebirea în toate manifestările vieții dela partea cultă la cea incultă. Deosebiri în limbă, în îmbrăcăminte, muzică, arhitectură, jocuri, poezie, chiar credințe și religie și în manifestările artistice. Altfel se joacă la țară, altfel la oraș; limba e aproape alta; credința religioasă e asemenea aproape deosebită; îmbrăcăminte deosebită; muzica asemenea: la țară se aude încă doina, la oraș simfonii. Așa că s-a segmentat societatea în două părți cu două idealuri deosebite, cu trebuinți deosebite, cu aspirațiuni deosebite și deci c-o artă deosebită. Omogenitatea de ideal și de viață dispărînd, a dispărut și omogenitatea în artă. Și aceasta este un *vău social*.

Înainte noastră se pune o problemă însemnată: restabili-

rea unității de ideal, reintegrarea și armonisarea sufletului social, pe baza unui ideal comun societății întregi. Să nu mai existe două bucăți deosebite ale aceluiași corp etnic, trunchiuri psihice mult mai periculoase decât cele fizice; să nu crească deosebirea pînă la necunoaștere între cele două părți composite.

Să nu se crează că această segmentare ar fi un rezultat fatal al unei culturî înaintate. Dacă aceasta ar fi un rezultat fatal, cultura ar fi o nenorocire. Dar nu e. Ca probă avem mărturia Greciei vechi, unde exista o cultură înaintată cu o omogenitate de ideal în viață și în artă.

Cum trebuie a se restabili identitatea, armonia și asemănarea? Mijloacele vor fi cele indicate: a face pe toți capiî acestei țări să înțeleagă, să prețuiască și creațiile și iritului popular, și operele de artă ale artiștilor mari ai omenirei. Să se simtă în acord poporul cu păturile înaintate, în admirația unui ideal cultural comun.

Iată deci încă o însemnătate mare a culturii estetice, și încă unul din scopurile către care trebuie a îndrepta educațiunea.

EDUCAȚIA RELIGIOASĂ

Ce se înțelege prin *educație religioasă*? De ordinar cînd se pronunță numele de religie se înțelege practicarea cultului extern; iar om religios acela ce se duce regulat la biserică, ține posturile, se spovedește, se împărtășește și ține toate regulile și practicile cultului extern. Nu vom înțelege aceasta prin educație religioasă. Toate practicile, actele externe se pot face din deprindere, în mod automatic, lipsite de impulsul și de sentimentul religios curat.

Se mai înțelege, cînd se vorbește de educație religioasă, învățarea și cunoașterea dogmelor. Cine știe «Tatăl nostru» și «Crezul» bine și fără greșală, și cunoaște catehismul și toate dogmele credinței creștine, se zice că e versat în religia creștină, și dacă are și aparența de a crede în ele, se zice că e un om religios. A da educația religioasă înseamnă adeseori a da această instrucție, a da cunoștința acestor dogme. Nicî în acest sens nu vom lua educația religioasă. Dogmele, credințele se raportează la intelect, și noi înțelegem a vorbi *despre cultura sentimentului religios*. Dogmele al-

cătuesc un fel de metafizică, sînt o încercare de espicare a naturei lucrurilor, a universului. Dar, pentru această sarcină, mai avem știința, avem filozofia, avem metafizica propriu zisă. Teologia e o formă de filozofie veche și învechită, care odată servea ca bază unei credințe și era concepția cea mai întemeiată, dar în urmă a fost înlocuită prin altă metafizică mai în acord cu *starea actuală a științei* decî cu altă încercare mai plauzibilă de a espică origina și forma universului, origina vieții și soarta omului pe pămînt și după moarte.

De ce conflict între religie și știință?—Dacă în spiritul omului modern se află azi *un conflict între religie și știință*, el a provenit numai din cauza acelor dogme religioase și pentru-că s-a pus pe ele prea mult temei, esagerat de mult.

Mai înainte vreme nu exista în omenire acest conflict, religia și știința nu stăteau în opoziție, din mai multe cauze : 1) că nici știința nu era așa de înaintată și se confunda ușor cu religia, cu miturile, cu metafizica populară, cu credințele despre lume : 2) din cauză că preoții din anticitate se considerați numai ca niște depozitari ai credințelor și obiceiurilor populare, și anume, ca niște depozitari cari le tîlmăceau și le aplicați, nu căutați să le schimbe, născocind și ei mituri noi. S-ar putea asemena, în privința aceasta, rolul preoților la Persi, Egipteni, Asirieni și mai tirziți la Greci, cu rolul îndeplinit la noi de oamenii, cari, la țară, practică obiceiurile populare : umblă d. e. cu bună dimineata, cu ajunul, cu colindul, cu steaua, etc. Acestea toate sînt născute din însuși sufletul poporului, nu sînt aduse la ființă, și formulate de o minoritate de oameni culti și distinsi. Preoții din anticitate se distingeau de mulțimea, ce credea ca și dînșii, doar prin aceasta, că erau însărcinați special cu practicarea acelor rituri, obiceiuri și credințe. Ei erau și depozitarii științei timpului și depozitarii tradițiilor religioase ale poporului.

Nici chiar în Evul mediu nu se prea observă lupta între credință și între filozofie sau știință. Toată filozofia era teologie, sau știința și filozofia de atunci, cită era, se considera ca un auxiliar, ca «ancilla», ca servitoarea teologiei.

Conflictul a apărut și s-a manifestat în *timpul renașterii*, s-a accentuat în timpul modern, a izbucnit cu energie și vio-

lență abia în sec. XVIII-lea, formulat și propagat mai mult de filozofia francesă, și în special de *Voltaire*.

S-a exagerat acest conflict, ca orî-ce reacțiune. S-a căutat a se desprețui în tot și în toate religia, atît în originea cît și în manifestările ei. Și s-a putut face aceasta : 1⁰) pentru-că faptele pozitive de observație, relative la constituția universului, la natura lucrurilor, se înmulțiseră și se constituiseră, mai mult sau mai puțin, în un sistem științific al lumii; și al 2) pentru-că acest sistem pe bază pozitivă, născut din observații și din rațiune, cădea în contradicție vădită cu dogmele religiei ce fuseseră formulate, nu de popor, și nu apăruseră spontan, ca o creație naturală a sufletului mulțimei, ci erau un product al *cîtorva* spirite, ce voiau să liniștească, odată pentru totdeauna, mintea omenească asupra problemelor despre originea lumii, despre natura sufletului, despre soarta lumii, despre originea vieții, despre viața viitoare, despre tot ce agitate sufletul omenesc, despre toate problemele ce căutase metafizica populară să le deslege cu puținele cunoștințe și mai mult cu instinctul metafizic al omului incult. Preoții, adunați în concilii, au dictat astfel ce să se creadă, odată pentru totdeauna, despre originea universului, etc. ; și acele hotărîri au fost formulate într-un «crez».

S-a întîmplat însă, ceia ce era fatal să se întîmple, că acest «crez» a încetat cu timpul de a fi «*crezul*» în adevăr crezut al oamenilor, cari, călăuziți de lumina tot mai strălucitoare și mai vie a nenumăratelor date pozitive de observație, au ajuns la alte răspunsuri relative la problemele vechi și eterne. De aici conflictul care s-a accentuat, cum am spus, și s-a manifestat cu furie în secolul XVIII.

Secolul XVIII față cu Religia. — Atunci s-au ivit acele păreri ce tindeau a face să se creadă că toate religiile nu sînt decît niște născociri intenționate și amăgitoare ale preoților, că nu numai dogmele, ci atare, sînt productul arbitrar al unor spirite pretențioase, cari au voit să dicteze lumii ce să creadă, dar că însăși religia în sine e numai o mistificație aruncată de cîțiva șireți în ochii mulțimei proaste, spre a o rătăci, orbi, subjugă și esploata.

Raționaliștii din secolul XVIII, credeau că astfel s-a născut religia, că totdeauna s-au găsit în societatea omenească

vre-o cîțî-va, în special preoțîi, carî aũ descoperit mijlocul de a trăi exploatînd frica de necunoscut a mulțimeî și născocind existența unuî D-zeu, existența vieței viitoare, pedepse și recompense pe lumea cealaltă, iadul și raiul ; și, carî ziceaũ că cunosc mai bine aceste lucruri, se puneaũ ca intermediari între copilăroasa credulitate naivă și sfioasă a mulțimeî și atotputernicia zeuluî închipuit, și. în schimbul unor beneficii, se ofereaũ să obțînă dela miniosul și răzbunătorul zeu ertarea greșelilor, ba chiar foloase pe lumea asta saũ cealaltă, o viață fericită, recompense de tot felul. Și astfel își făceaũ un mijloc de traiu, din acest comerț, ca din orî-care altă negustorie.

Aceasta era, însă, sistemul de gîndire în genere al secoluluî XVIII.

Oamenii cei mai înaintați își închipuiaũ, că în lumea aceasta, și în societatea omenească mai ales, toate se fac prin intențiune, după planuri preconceptuate de rațiune. Nu exista încă ideia evoluției și a unei nașterî naturale a fenomenelor sociale. Și origina limbajuluî se explica tot ca și a religiei : oamenii s-aũ adunat și s-aũ sfătuit cum să facă, spre a se înțelege mai bine între ei. Concluzia și rezultatul desbaterilor a fost inventarea unor mijloace de comunicare a gîndirei, și astfel de aici s-a născut limbajul. Chiar societatea, ca atare, s-a născut tot din astfel de raționamente, planuri, intenții. Oamenii aũ văzut că, trăind izolați, nu pot fi fericiți, sînt espuși la pericole, amenințați de peire ; și atunci s-aũ gîndit că, dacă s-ar întruni mai mulți la un loc, s-ar apăra mai bine unii pe alții în comun. Și astfel s-aũ adunat și aũ format societatea.

Toate s-ar fi născînd dar din planuri preconceptuate. Universul însuși e o creație rațională ; căci, deși filozofii secoluluî XVIII, alungau și combăteaũ cultul, biserica, păstraũ însă filozofia *teistă* generală și esplicaũ origina universuluî pe baza concepției unuî spirit estra-mundan, care a făcut tot ce există după un plan prealabil și în vederea unuî scop. Universul ar fi opera de artă meditată și plănuită de un artist inteligent ; societatea ar fi un rezultat al plănuierei omenești, deci tot rațional ; limbajul un product al convenției, și religia o născocire a preoților interesați să exploateze mulțimea, să trăiască înșelînd.

Toată această concepție raționalisată a secoluluî XVIII, azi nu mai poate trăi, e moartă.

Atitudinea secolului XIX față de religie. — În secolul XIX, în locul raționalismului, artificialului și intenționatului, se arată o altă concepție : aceea a nașterii naturale, spontane, ca product firesc crescut din însușirile constitutive ale lucrurilor, vine noțiunea instinctului născut și a dezvoltării naturale.

Acest sistem de gândire se vede în toate manifestările spiritului din secolul XIX, decî și în modul de a privi și explica religiile.

Religiile sînt niște fenomene naturale, născute în mod firesc, spontan, necăutat, neintenționat ; ele aū variat după natura societăților, al căror product natural sînt, și aū evoluat cu aceste societăți, modificîndu-se treptat cu modificările sufletețelor, din carî a luat naștere. Astfel că spiritul științific de azi, față cu religia, nu mai are acea atitudine antipatică și dușmănoasă, pe care o avea spiritul secolului XVIII, ci o atitudine indulgentă, ba chiar de simpatie, de acea simpatie intelectuală a omului de știință, care privește toate fenomenele cu interesul de a înțelege și explica, cu acea simpatie largă a naturalistului ce caută și adună plantele bune ca și pe cele rele, animalele urîte ca și pe cele frumoase, binefăcătoare ca și pe cele rău făcătoare, spre a le descri, explica, înțelege, spre a pătrunde geneza, cauza producătoare a acestor fenomene. Cum soarele luminează deopotrivă pe cei bunî ca și pe cei răî, pe cei frumoșî ca și pe cei urîțî, munțî și dealurile ca și adîncimile prăpăstiilor ; tot așa intelectul științific caută să lumineze tot ce e în natură, caută să prindă, să înțeleagă tot ce a eșit din acest vast laborator neintenționat al lumii, al lumii organice, ca și al celei anorganice, al ființilor inferioare ca și al omului și ca și al societății.

Origina religiilor. — Tot interesul e azi a se ști care e rădăcina, germenul natural din care se dezvoltă religiozitatea. Toată discuția între sociologî și psihologî stă asupra acestui punct. *Max Müller* dă ca origină a religiei impresia covîrșitoare făcută asupra omului *de infinit*. Omul, pătruns de vastitatea, de imensitatea spațiului, cerului, naturii încunjurătoare, pe care n-o putea cuprinde cu simțurile, pe care ar fi vroit. din trebuința de a înțelege, s-o pătrundă intelectualmente, a recurs la concepții extraordinare, la creații de ființe supranaturale. la explicații mitice. la religie.

Guyau, în *L'Irreligion de l'Avenir*, observă cu dreptate că Max Müller substitue omului primitiv—la care vroom noi să studiem tocmai origina religiei—sufletul nostru de azi, cu puterile sufletești de care dispune omul înaintat. Infinitul există pentru omul primitiv, tot așa de puțin, ca și pentru copil sau pentru animalele inferioare cele mai inteligente. Copilul abia dacă posedă ideea de spațiu. În primele faze ale experienței, toate obiectele par—că ar fi în apropiere. Pentru omul incult și pentru concepția omului primitiv, universul se sîrșește acolo unde bolta se aplică pe pămînt, sfîrșitul pămîntului e sfîrșitul lumii, și sfîrșitul pămîntului e acolo unde se sîrșește orizontul. Aș trebuit experiențe peste experiențe, observații îndelungate, grămădite din generație în generație, pînă să se priceapă că mai e, că trebuie să mai fie ceva mai mult decît se vede și intră în percepția noastră sensuală. Noțiunea de infinit e o noțiune relativ nouă.

Cu toată această întemeiată critică a lui Guyau, nu se poate tăgădui în mod absolut, influența vastității lumii încunjurătoare, influența măreției fenomenelor, atît în înfățișarea lor statică, precum și în atitudinea lor dinamică, asupra sufletului omenesc. O comparație involuntară a trebuit să se facă, în spiritul omului primitiv, între micimea lui fizică și între immensitatea impozantă, zdrobitoare a universului, atît cît simțurile lui îi permiteau s-o coprindă; apoi, asemenea, între puterea lui fizică și între forțele tot așa de zdrobitoare ale naturii în manifestările ei dinamice. Și dîndu-se neputința de a deosebi între ce e viu și ce e mort, în timpurile primitive — confundare datorită tendinței antropomorfe primitive — omul a trebuit să vadă în această măreție zdrobitoare, atît ca înfățișare statică, cît și ca energie dinamică, manifestarea unor forțe vii cu voință, inteligență, intenție, ca și el; adică a unor divinități, zeii.

Defectul acestei teorii stă numai în aceea ce constituie și defectul tuturor teoriilor puse pentru explicarea religiei, anume în unilateralitatea ei.

Nu numai din această cauză s-a născut zeii, religia. Admitem de bună și ipoteza emisă de *H. Spencer*, că ar fi *cultul morților*, cultul spiritelor dispărute din viață. Și aceasta e o cauză care a trebuit să izbească în mod extraordinar de puternic și de adînc sufletul omenesc: *moartea și aparițiile în vis a ființelor dispărute*. Izbirea cu ast-fel

de fenomene extraordinare a trebuit, incontestabil, să pornească sufletele către reflecții neobișnuite în scopul de a explica trecerea dela viață la moarte, și persistența, sub formă nepalpabilă, a imaginii omului mort, care apare în vis. De aici pînă a crede că acele spirite, degajate din corpul intrat în putrefacție, pot să găsească alte corpuri, alte obiecte spre a locui, spre a se întrupa, nu e departe. Pe această cale H. Spencer explică *fetișismul* primitiv. S-a crezut că spiritele morților ar fi trăind în corpuri, vii sau neînsuflețite, și că ar fi continuînd influența lor bună sau rea asupra celor în viață.

Ca să înțelegem ce rămîne permanent și neschimbat în toate religiile, în ce constă, în definitiv, esența religiilor, și, prin urmare, asupra căror chestiuni și idei trebuie să ne îndreptăm atenția, cînd e vorba de educația religioasă, era neapărat necesar să cunoaștem, discuțiile și controversele mai însemnate relative la origina religiilor și natura sentimentului religios.

Ziceam că ipotezele expuse precum și alte multe, despre care nu mai amintesc, păcătuiesc prin faptul că-s unilaterale, și că vor să reducă toată explicația acestui fenomen sociologic la o singură cauză ori numai impresia infinitului, ori numai cultul morților, ori numai (*Renan*) curat și simplu, un *instinct al religiei*, instinct cu care se naște omul, cum s-ar naște castorul cu instinctul de a clădi, și unele păsări cu instinctul de a călători. La o epocă dată, la un moment din viață, acest instinct intră în funcțiune și dă naștere religiei.

Factorii psihologiei ce au dat naștere religiilor. — Un instinct incontestabil e în joc în producerea religiei, însă e un instinct mult mai simplu, mai adînc, și primitiv, decît instinctul așa de rafinat și special al religiozității proprii zise. Instinctul universal și cel mai primitiv e *instinctul conservării*, al conservării individuale și sociale; și mai e încă un instinct, aproape tot așa de universal și primitiv, anume instinctul *cauzalității*, instinctul de a înțelege, de a reduce la cauze fenomenele. Zic *aproape* tot așa de primitiv, căci s-ar putea reduce și acest instinct al cauzalității tot la instinctul conservării. Omul a căutat, la început, să înțeleagă lumea, nu pentru satisfacerea curat abstract și dezinteresată a inteligenței, ci

a căutat să-o înțeleagă și să o explice, spre a se feri de pericole, pentru a se conserva, spre a ști cum se comportă fenomenele, și cum le ar putea utiliza.

Din instinctul conservării, din trebuința de a o înțelege și din tendința antropomorfică a sufletului primitiv putem explica origina celor mai primitive religii, putem explica nașterea și începutul sentimentului religios și cultul estern. În starea primitivă, când omul se găsea față de natură tot așa de străin cum se găsește copilul în primele timpuri ale experienței lui, căuta să-și explice fenomenele, tot așa cum și le explica și copilul, atribuind mișcărilor din natură și fenomenelor naturale *intenții*. Acesta e *antropomorfismul*. Dacă vântul bate prea tare și face rău, bate pentru-că vrea, și face rău fiind-că are ceva cu omul. Dacă tună, fulgeră, trăsnește, e cineva care săvârșește aceste acțiuni, din adins, ca să sperie, să amenințe. să pedepsească pe v-un om, ori să avantajeze pe v-un altul. Forțele, evenimentele din natură erau toate niște manifestări binevoitoare sau rău voitoare ale unor ființe, cu atât mai extraordinare și mai groaznice, cu cât nu semănau de loc cu omul în înfățișarea externă.

Aici a intervenit și spaima *de necunoscut, frica de noii*, de neobișnuit, de extraordinar, frică comună tuturor ființelor însuflețite, și care se observă tot așa de bine la om ca și la animale. S-au făcut experimente intenționate spre a se dovedi și la animale această teroare de neînțeles, de necunoscut, de neexplicabil și neobișnuit.

Romanes citează câte-va experimente, ce au fost verificate, fiind repetate și de alții, în același scop, și cu aceleași rezultate. Iată o experiență. Un câine obișnuia să se joace cu oase; le mișca cu laba, ca să alerge după ele. Câinele înțelegea că, în acel maneaj, el e cauza ce face să se miște acele obiecte, care dela sinele nu se mișcă; dar nu-și punea, firește, întrebarea: de ce nu se mișcă de la sine? Poate-că în capul lui s-o fi petrecut vag, explicația următoare: Când oasele nu se mișcă, ele stau așa, cum stă și el, când doarme; dacă sînt împinse de el, se mișcă, tot așa cum s-ar mișca un câine adormit, când ar fi împins. În această reflecție a lui intervine, însă, de odată ca element perturbător, intenția neprevăzută a experimentatorului. Romanes legă osul cu care se juca de obiceiul câinele, cu un

fir lung de ață foarte subțire; și la un moment dat, pe cînd cînele își exercita miraculoasa lui putere de a pune în mișcare un obiect inert, Romanes, de unde ședea nezărit de cîne, trage cu ața subțire osul; cînele rămîne înărmurit, văzînd că se mișcă osul mai departe, fără ca el să-l împingă. Mai întîiu încearcă să-l urmeze; dar apoi se retrage, să-l observe: cum și dacă o să se miște mai departe; și văzînd că se mișcă mereu înainte, se înspăimîntă așa de tare, în cît fugi sub o mobilă, ca să observe de acolo acest fenomen extraordinar: un os ce se mișcă dela sine, fără să fie împins, decî fără cauză. Teroarea de necunoscut și de neînțeles o fi sugerat, poate, în mintea cînelui ideia că acel os o fi vre-o ființă vie, de sigur chiar răufăcătoare pentru el, așa că, dacă s-ar apropia atunci de dînsa, nu se știe ce i s-ar putea întîmpla. Necesitatea iresistibilă de a explica într-un mod oare-care lucrurile, i-o fi sugerat părerea că această ființă pînă atunci a dormit, dar acum s-a deșteptat, trăește și se mișcă dela sine ca și el, și astfel, viu și deștept, poate să-î facă vr-un rău.

S-au făcut experiențe interesante cu bule de săpun. Romanes și Delbeouf au experimentat asupra cînelui efectele bulelor de săpun și au constatat teroarea nelecuibilă la unii din ei, cînd au văzut că acele vezicule, colorate prin radiarea soarelui, se mișcă și că de odată dispar dela sine, or se prefac în nimic, cînd le lovesc cu laba. Așa de mult s-a spăimîntat un cîne de acest fenomen inexplicabil pentru dînsul în cît n-a mai voit, cu nici un chip, să aziste la asemenea experimente. Cînd vedea pe stăpîn că se apropie de vasul cu apă și de săpun, fugea și nu se mai întorcea în casă.

Teroarea necunoscutului o vedem astfel în sufletul simplu al animalelor, și a trebuit să existe tot așa de puternică, dar negreșit pentru fenomene mai mari ale naturii, și în sufletul omului preistoric. Frica a născut pe cei întîiu zei: *primos in orbe deos fecit timor*. Spre a îmblînzi aceste ființe supra omenestii, s-a recurs la regie, la cultul extern. Și această tentință de a îmblînzi ființele supranaturale, după închipuirea sufletelor simple, e o tendință *naturală*, ce se găsește la animale. Cultul extern are și el decî o origine naturală.

Cum și de ce s-a născut cultul extern? Am văzut cum din instinctul de conservare și din acela al cauzalității se naște

trebuința de a crea, de a închipui ființe supraomenești pentru explicarea, în mod antropomorfic, a fenomenelor naturale, pe care omul primitiv nu le putea înțelege altfel.

Tot din instinctul de conservare urmează și *cultul extern*. Scopul lui a fost de a atrage bunăvoință a acestor puteri în mîna cărora era soartă omului, de a le înbuna, a le hotărî să fe-rească pe om de rele, și să-î aducă noroc, tot felul de bunuri în viață. De aceea omul le oferă daruri, se prosterneară înaintea lor, le dă tot felul de semne de umilire, smerenie, supunere, venerare. Nu doar că aceste puteri aveau nevoie de darurile ce li se aducea. Darul ce se aducea puterilor era numai ca simbol al stării sufletești în care se afla omul, se aducea ca semn al închinării, devotamentului, respectului și supunerii. Aci sta toată valoarea lui.

Ca să vedem cît de naturală e pornirea aceasta religioasă, cît de adînc sădită în sufletul ființilor simțitoare, să notăm cîteva cazuri din *psichologia animalelor*.

Au fost și sînt psihologii cari cred că și în unele animale trebuie să existe ceva asemănător cu sentimentul nostru religios. Cîinele, în special, animal mai inteligent, care trăește de atîta vreme în apropierea omului, trebuie să vadă în stăpînul lui o ființă superioară, aproape un fel de zeu, dela bunăvoința căruia atîrnă fericirea lui, dela răutatea căruia atîrnă nefericirea lui.

Iubirea respectuoasă și devotamentul pînă la sacrificiu a cîinelui sînt cunoscute. Un caz extraordinar, este cazul unui cîine care, în momentul cînd i se făcea o operație chiar de stăpînul lui, în loc să muște mîna ce-l tăia, o săruta—un sem de un respect și de devotament, cum omul numai față de o ființă supranaturală ar putea să aibă, față de o divinitate pe care o iubește, o respectă, în mîna căreia îi stă și viața și fericirea, astfel în cît să considere ca o favoare chiar moartea dela sa pentru dînsa.

Spencer mai citează un caz foarte instinctiv tot din psihologia animalelor. Un cîine văzînd, după o absență mai îndelungată, o persoană la care ținea mult, a căutat să-î arate sentimentul lui de devotament și iubire, aducîndu-î un *dar*. Fiînd cîine de vînătoare, ar fi dorit parcă să-î aducă un vînat, și a alergat curtea toată; dar, negăsind nimic, s-a întors în cele din urmă aducînd în gură... o frunză uscată. Darul ce-l aducea

nu era de nicî un folos și nu se aducea pentru utilitate, ci se aducea ca semn al sentimentului lui de bucurie, respect și devotament; era un cult, o închinăciune, manifestată în felul inferior al acestui suflet simplu. Iată dar pornirî sufletești ce sînt universale, și isvorăsc, prin urmare, din un gîfmenne adînc sădit în natura ființilor însuflețite. Astfel se explică cultul religios. Din aceste pornirî și manifestări se naște și se desvoltă o categorie întregă de sentimente.

Factorii afectivi ce alcătuesc conștiința religioasă. — În fața totalității forțelor ce constituie lumea înconjurătoare, forțe, considerate ca niște cauze voluntare ale fenomenelor fizice și dela bunavoință și răutatea cărora atîrnă soarta lui, omul a trebuit să desvolte în sufletul său *sentimentul dependenței*, de un tot maiestos și supraomenesc care-l stăpînește, îl conduce și-l determină linia de fericire orî nefericire a vieții lui.

Pe lîngă acest sentiment al temeri și respectului, a trebuit să se nască *sentimentul de recunoștință* și de pietate, cînd dela aceste ființe independente de voința și puterea omului, veneau acte bine-făcătoare.

Și incontestabil, din aceste elemente se constituie esența sentimentului religios. Orî-ce religie veți analiza, nu în eflorescența ei efemeră și trecătoare, în dogme, ci în rădăcina ei adîncă, primitivă, veți găsi ca element constitutiv, esențial, aceste date afective: 1) sentimentul de atîrnare smerită de ceva omenesc, de un tot din care individul și societatea fac parte și dela care atîrnă soarta omului, binele sau răul lui; și 2) acel sentiment ce-și găsește exprimarea mai exactă în cuvîntul german «Ehrfurcht»; și în sine sentimentul *pietății*.

Evoluția conștiinței religiozității. — Afară de această parte emoțională, care e comună și permanentă, se mai găsește una intelectuală, obiectivă, și care formează partea schimbătoare a religiei și elementul ce le diferențiază între ele. Partea intelectuală, cuprinzînd obiectul natural orî supranatural de adorație, e alcătuit, la unele religii, din combinări complicate de idei și credințe teoretice despre lume. Metafizica religiei treptat-treptat se pălește la lumina continuu crescătoare a adevărului științific, se ofilește și pier. În locul metafizicei religioase, al dogmei, se ridică neconținut, în conștiința omului, tot mai consistent și

măreț, adevărul științii, filozofiei, și al metafizicei pozitive, bazate pe fapte de observație, prin care spiritul omenesc se încearcă să reconstitue mintal sistemul lumii și să dea o soluție la problemele veșnice. Deci religiile, în partea lor teoretică, filozofică, se schimbă și mor.

Ce a profitat omenirea din toată experiența ei religioasă? Necontestabil mult: creșterea sufletului prin dezvoltarea acestui sentiment, ce constituie esența adâncă, permanentă a religiozității, *sentimentul dependenței și iubirii pioase*. Care este soarta sentimentului religios? Va rămâne oare pe viitor fără obiect. Și, ne mai avînd ocazie de a se exercita, să fie oare destinat să piară, să se atrofieze? Dacă știința explică azi lumea prin legi naturale; dacă fenomenele, care înainte se atribuiau voinței intenționate a unei puteri supraomenești, azi se găsesc că-s datorite unei înlănțuirii determinate de cauze; dacă însuși cosmos a ajuns să fie considerat ca o mașină, conceput ca un mecanism, ca un automat ce umblă ca ceasornicul, dela sine, după anumite legi hotărîte, fără să aibă nevoie de un mecanic să-l conducă, să-î întreție mișcările, să-î dea continuu viață; dacă mecanismul fenomenelor naturii și vieții se lămurește prin legi firești, și inteligența activă a unui mecanic a devenit, ca ipoteză explicatoare, inutilă; oare sentimentul religios va mai avea ocazie să se exerciteze, va mai avea omul de ce să se teamă, ce să iubească, ce să respecte? Nu va dispărea acea conștiință a dependenței de un tot măreț, din care omul face parte, de care atîrnă viața și soarta lui, pe care să-l iubească și de care să se teamă?

Elementul moral-sociologic al religiilor.—Dacă religia ar fi constat și ar consta numai și numai din partea teoretică, numai din metafizică, neapărat acesta ar fi sfîrșitul. Dar dela începutul începuturilor, alături cu considerațiile cosmologice, omul a avut totdeauna trebuință de oare-care reguli de purtare în societate, în relațiile dela om la om. Aceste norme practice interhumane, și determinarea raporturilor sociale, dela respectarea cărora atîrnă existența societății, omul le-a atribuit tot voinței ființelor supraumane, ca ordine venite de sus. Poruncile divine, recomandările profeților ce ascultau glasul forțelor supraomenești, erau menite a asigura viața normală a omului între oameni, a asigura existența normală a omului

între oameni, a asigura existența și permanența societății ca tot. Dar omului la început, și multă vreme, i s-a părut că aude aceste porunci venind de sus, din cer, venind din afară de el; erau ordine și dispoziții eteronome, legi impuse și sancționate de o voință supraomenească. Treptat, treptat această parte morală a crescut cu rafinarea teoretică a religiilor, și constituie tocmai partea comună și mai sigură în care se aseamănă cele mai multe religii între ele.

Pe cînd în speculațiile metafizice, în dogme, religiile cad în opoziții, contradicții și lupte, cea ce le apropie mai mult e tocmai partea aceasta relativă la raporturile interhumane. Cuvîntul e simplu; aceste reguli și dispoziții morale sînt scoase din experiența vieții sociale, ca niște reguli de bun trai și siguranță a existenței societății. Societățile fie mari sau mici, au, ca și organismele individuale, o biologie și fiziologie a lor, deci o igienă a lor; au regulile lor de viață. Din *aceste* reguli obiective de viață socială, din aceste condiții de existență colectivă, au degajat și profetii și legiuitorii regulile și percepțiile morale, fără să-și dea seamă. Ele au fost dictate de geniul societății, de instinctul ei de conservare. Aceste ordine și precepte, ieșind din sfera intereselor individuale ale unui om și privind interesele generale ale societății, s-au considerat ca venind din afară de lumea interumană, din afară de om, dela ființa ce stăpînește soarta omului, dela zei, dela divinitate. Astfel că treptat, și împreună cu metafizica religioasă, a crescut și *morală religioasă*.

Mai tîrziu au început observatorii mai adînci să vadă că aceste precepte, care se păreau că vin din cer, erau niște ordine născute chiar *în om*; că glasul ce poruncea «să nu minți! să nu ucizi! să nu faci rău altuia! să iubești pe aproapele!» nu era un glas ce tuna în nori, ci glasul ce răsună în inima omului, glasul conștiinței omenești. Și atunci s-a revelat și recunoscut, ca trăind în om, un principiu superior, o pornire transcendentă care leagă pe individ cu totalitatea din care face parte *sociabilitatea și simpatia generală*.

Această convingere, tradusă în sistem filozofic, a dat naștere *moralii independente*. Sistemul preceptelor morale, regulilor sociale, dictate de biologia socială, s-a văzut că se dezvoltă în mod firesc și logic din înseși condițiile de viață ale omului și societății; că nu-s niște legi impuse de aiurea, ci legi deduse

din firea înăscută și moștenită a omului în societate, a omului sociabil.

Religia morală. — S-ar putea zice că, în timpul modern, s-a întâmplat cu religia cam acelaș lucru ce s-a întâmplat în timpul lui Socrate cu filozofia. După vorba lui Cicero, filozofia s-a coborât din cer pe pământ prin Socrate, în sensul că, dela Socrate încoace intelectul omenesc a încetat a se mai ocupa exclusiv sau mai mult cu problemele cosmice, ca să se ocupe cu condițiile de fericire pămîntească, cu morala. De cînd Dumnezeu s-a întrupat și s-a făcut om în persoana sublimului martir din Nazaret, religia a căutat mereu să se coboare din cer pe pământ, să se prinză de temeliile profunde ale binelui etern din natura omenească și să se reveleze în adorația misterioaselor porniri instinctive și iresistibile către progresul inflnit al omenirii și al lumii.

Această divinizare a forțelor bune din om a luat și formulări teoretice. Se cunoaște încercarea lui Auguste Comte de a organiza religia umanității. Altă încercare, mult mai practică, a fost de a face din însuși codul moral o religie, de a pune în locul *crezului metafizic*, ce se raportează la viața fizică, un *crez etico-sociologic*, care se raportează la viața pămîntească, a omului în societate. *Felix Adler*, care, împreună cu *Salter* și alții, a făcut să se întindă mișcarea religiei morale din America : în Anglia, prin *Stanton Coit*, în Germania prin *G. v. Gizycki* și de curînd și cite puțin chiar în Franța—rezumează astfel acest crez al religiei morale.

«Noi credem că morala este independentă de teologie. Prețindem că legea morală ne este impusă de propria noastră natură rațională, și că autoritatea sa este absolută.

«Susține că viața morală trebuie pusă în primul loc în religie. Afirmăm că codul moral al umanității are nevoie de a fi revizuit. Regulele datoriei, astfel cum au fost formulate de către marii preceptorii religioși ai trecutului, nu mai convin condițiilor schimbate ale societății moderne.

«Credem că, în această epocă industrială democratică, științifică, probleme morale au crescut care cer stabilire de reguli noi, însă largi și mai cuprinzătoare. E deci de nevoie să se dea un nou înțeles chestiunilor morale și să se studieze și examineze într-un chip mai aprofundat. Privim ca o da-

torie a noastră, și a societății pentru cultura morală, de a ne deda la lucrări de filantropie pe o scară așa de mare cît mijloacele noastre ne o vor permite.

«Ținta finală a unei astfel de filantropii trebuie să fie înaintarea moralității. Considerînd trista condiție morală a societății și indiferența sa pentru scopurile morale, ne simțim obligați a face tot ceia ce putem spre a scoate pe oamenii din această condiție, și a trezi în ei sentimente mai înalte de virtute. Noi ținem că nu e de ajuns să lucrăm la reformarea societății, dar că trebuie în acelaș timp să lucrăm spre a ne reforma pe noi înși-ne. Singurul fapt că ești membru al unei societăți morale, trebuie să fie privit ca o mărturie făcută a dorinței de a duce o viață absolut ireproșabilă și de a lupta să duci caracterul omenesc la un grad de perfecție necunoscut trecutului.

«Sîntem, de acord a da cea mai mare importanță instrucției morale a tinerimei, pentru ca semințele unui ordin moral superior să fie sădite în inimile curate ale copiilor ; ca, dela început, valoarea și demnitatea existenței omenestii să fie aici gravate, și ca astfel opera perfecției sociale și individuale să poată merge crescînd din generație în generație.»

Marele punct bine stabilit și de mare însemnătate în crezul moral a omului modern, e că morala poate fi independentă de orî-ce altă considerație metafizică sau teologică; cu alte cuvinte că regulile, legile morale sînt niște legi naturale, sînt însăși condițiile de existență ale totului omenesc; că fenomenele sociale sînt supuse marelui legi a cauzalității ; că nu este acțiune omenescă care să nu aibă urmări determinate, inevitabile pentru cercul definit de sînte din care face parte, și că nu numai modul de a fi al omului poate să influențeze totul din care face parte, dar că și societatea, la rîndul său, în mod inevitabil, influențează modul de a gîndi, simți, voi, de a fi în general, al fiecărui individ în parte, influențează soarta lui, fericirea lui.

Dacă acesta e adevărul, atunci iată că reapare din nou punctul de legătură dintre individ și un tot superior, din care s-ar putea naște, pe viitor, acel sentiment constitutiv al conștiinței religioase, sentimentul dependenței, zmereniei și respec-

tului pios. Religiozitatea va găsi un nou domeniu de aplicare și de exercitare; numai că în locul universului fizic, va fi universul etic, social; și că, în loc ca sentimentul de respect, iubire, înclinare și teamă să fie născut din raportul omului cu o forță supraomenească și supra-naturală cosmică, *se va naște din raportul individului față cu totul social* din care s-a născut și dezvoltat, de care atîrnă, în toate manifestările sale, întreaga lui soartă omenească.

Iată cum nu va dispărea din om sentimentul religios născut odată din alte raporturi.

A dezvolta și a educa sentimentul religios, prin urmare, în adevăratul și eternul înțeles al cuvîntului, ar însemna a dezvolta elementele constitutive ale conștiinței religioase de care am vorbit, îndreptîndu-le nu către ceea ce e efemer din religie, ci către ce este etern—pe cît se poate vorbi de eternitate, cînd e vorba de omenire și de pămînt—polarizîndu-le către aceste raporturi sigure și permanente dintre om și totul social; dezvoltînd, prin urmare, *sentimentul de respect, admirație, teamă, iubire, pietate și de smerenie față cu legile ce cîrmuesc viața socială, față cu interesele și idealurile mari puse înaintea evoluției totului social din care face parte.*

Om religios, în sensul strict și ultim al cuvîntului, este și va fi omul care pune tot ce are mai înalt, în ceva deosebit de cercul mărginit al egoismului său individual. În o idee ce privește o sferă mai întinsă de lucruri și ființe, și pentru care s-ar simți gata să-și dea viața.

Din aceste considerații se poate vedea că între sentimentul religios și cel moral e un punct de contact și de asemănare; dar nu un raport de identitate. E în sentimentul religios ceva mai mult decît în sentimentul curat și simplu numai moral. Un om drept și uman, ce nu face *rău nimănui* și luptă pentru *dreptate* din sentimentul de umanitate, este un om moral, are sentiment moral dezvoltat. Va avea însă sentiment religios atunci, cînd va fi pătruns de *acel fior*, ce se naște din conștiința raportului dintre actele lui și ceva etern; cînd, la săvîrșirea unei acțiuni, i se va părea aproape că oficiază; avînd conștiința că dela actul lui atîrnă ceva mai mult decît numai buna stare și fericirea mediului social direct din care face parte; că influențează ca *factor cosmic modul de a fi al lucrurilor*; că este.

în lanțul causal și în evoluția universală un factor determinant, și că într-atît, întru cît se manifestă și în direcția în care se manifestă el, face să se abată, cît de puțin, lumea din mersul ei și să meargă în direcția activității lui.

Cînd conștiința acestei responsabilități istorice și cosmice apare și se accentuează în suflet, atunci sentimentul moral primește acel nimb metafizic de sfințenie ce-i dă chipul și splendoarea sentimentului religios.

DIDACTICA

PARTEA A TREIA

DIDACTICA

Pînă acum ne-am ocupat cu principiile de educație a voinței și a sentimentelor.

Cu principiile de cultură a *inteligenței* se ocupă didactica, pe care *Comenius* o numea: «artificium omnes omnia docendi».

Importanța didacticei. — *Cum susține școala intelectualistă această importanță.*—A fost discuție în privința importanței acestei părți a pedagogiei. Unii o puneau mai pre sus de toate, reducînd la cultura intelectului întreaga pedagogie, ca deducție din principiul școlii psihologice care susține, că intelectul și elementele de cunoștință, reprezentațiile, sînt fundamentul esențial al sufletului, și că toate celelalte fenomene sufletești, sentimentul, voința, se dezvoltă din reprezentații, din idei. Aceasta e școala *Herbartiană*. Prin urmare, a dezvolta intelectul, a perfecționa elementele de cunoștință, cu raporturile dintre ele, înseamnă a dezvolta însuși fundamentul sufletului, din care iese întreaga îmbunătățire a tuturor facultăților, deci și a sentimentelor și a voinței.

Nu e nevoie să respingem cu multe argumente această eroare psihologică. Știința despre suflet ne dovedește că nu

se poate vorbi în mod absolut de nici o facultate, ca cea mai esențială, în sensul că dintr-însa s-ar desvolta toate celelalte: nici intelectul nu e rădăcina din care iese și crește voința și sentimentele, după cum crede Herbart; nici sentimentele sau voința nu e rădăcina din care iese și crește intelectul, după cum susține, *Schopenhauer*. Aceste facultăți sînt ireductibile, dar stau negreșit în raport de influență reciprocă, ast-fel că nu se poate să influențăm una din ele, fără a se răsfrînge întrucitva influența asupra întregului sistem. Decî, dacă ne ocupăm cu intelectul, cu desvoltarea cunoștințelor și cu sistematizarea lor, indirect stabilim negreșit o armonizare în întregul sistem sufletesc. Aceasta stă în însuși coprinsul noțiunii «sistem, organ». Orî-ce organism constă în unificare, în o solidaritate corelativă și armonică dintre părți, așa că dacă o parte din sistemul organic se modifică, o schimbare corelativă se întinde asupra întregului organism. Și sufletul e un organism de stări și procese psihice, și în orî-ce regiune îl vom atinge, se produce o repercutare asupra întregului organism sufletesc.

Admitem, prin urmare, importanța didacticei, ca și Herbart; și, de și pe temeiul altor considerații, admitem chiar și concluzia că, dînd inteligenței o cultură sistematică, contribuim indirect și la educație. Herbart zicea că: *instrucția e educatoare* și trebuie să fie educatoare; de aici alăturarea celor două termeni *«erziehender Unterricht»*, ce formează semnul de raliere al școalei Herbartiene. Orî-ce învățămînt sistematic, orî-ce instrucție, ce se dă după toate regulile didacticei, cultivînd și crescînd intelectul, modifică corelativ și sentimentele și voința, decî *educă*, în sensul în care am întrebuițat cuvîntul «a educa» — adică în sensul mai restrîns al cuvîntului, ca influență asupra facultăților emoționale și voliționale.

CHESTILE GENERALE ALE DIDACTICEI

Care e obiectul didacticei? Ce probleme vom discuta în această parte a pedagogiei? Didactica am spus că se ocupă cu instruirea și formarea inteligenței; decî toate chestiile ce se raportează la învățămîntul propriu zis, la *instrucție*, vor face parte din didactică. Cînd vorbim de învățămînt, ne gîndim în special la *programă* și la *metode*, ne gîndim la

aceea ce constituie funcțiunea specifică și aproape exclusivă a școlii, ca iustituție culturală.

Deci chestiile ce ni le vom pune în didactică, vor fi :

1) *Ce trebuie să se învețe?* ce științe, ce cunoștințe trebuie să se comunice intelectului, și după carii principii se vor alege.

2) *Cum trebuie să se predea?* Ce regule trebuiesc păstrate în comunicarea acelor cunoștințe, pentru ca asimilarea lor să se facă cât se poate mai lesnicioasă și mai sigură? Și în ce scop trebuie să se aleagă modalitatea acestei comunicări? Numai în scopul înlesnirii de a înțelege? sau încă și pentru alt scop, cum ar fi acela al exercițiului minții, al educației intelectuale proprii zise?

Aceste două întrebări fundamentale: *ce să se învețe și cum să se predea*, presupun deslegată o altă întrebare :

3) *Care e scopul învățămîntului?* Această întrebare capitală fiind deslegată, cunoscînd scopul instrucției, vom ști să alegem în vederea lui și mijloacele, carii constau: a) din *obiectele de studiu*, din cunoștințe, ca material de predat; și b) din *metode*, din modalitatea de a comunica aceste cunoștinți.

Afară de aceste întrebări esențiale, ne vin înainte altele, ce se raportă mai direct la metodă și la program.

Dar în ce privește programa, odată deslegată chestia: ce trebuie să se învețe? ne rămîne încă să știm :

4) *Carii din cunoștințele de comunicat trebuie să aibă pre-cădere?* Care să formeze centrul de greutate al învățămîntului, asupra căruia trebuie să se insiste mai mult timp? Cu alte cuvinte, chestiunea *valorilor relative*—încă o problemă destul de importantă în didactică—din care se desvoltă altele: cum este vechia și nesfîrșita chestie a *clasicismului* și a *realismului*. Căci dela categoria de științe, carii vor trebui să formeze centrul de gravitate al învățămîntului, atîrnă felul soluției: dacă învățămîntul trebuie să fie clasic sau trebuie să fie real; sau mai esact: dacă trebuie să predominescă clasicitatea, ori realizmul, înțelegînd prin clasicitate ceva mai mult decît numai învățarea limbilor moarte.

5) Pe lîngă această chestiune, se mai ridică una: *în ce ordine* trebuiesc dispuse științele carii sînt de predat în o școală? După problema *precăderii*, sau a ordinii în erarhia valorilor relative, se naște întrebarea despre *ordinea de succesiune în timp*: care știință trebuie dată înaintea alteia, și după

ce regulă? Vom vedea, cînd vom ajunge la aceste probleme, că, în strînsă legătură cu ele, mai avem încă altele, d. ex.:

6) Problema legăturii sau *corelației* dintre obiecte, *organizarea învățămîntului*, pe baza unui *principiū central*; și

7) Problema *puterii educative a fie-cărei științi*: cît poate să influențeze, în orî-ce senz, fie matematicile, fie științele naturale, fie științele istorice, filologice, asupra spiritului, și ce deprindere intelectuală lasă acestea în minte, după ocuparea mai îndelungată cu ele?

Didactica generală și specială. — Toate aceste chestii la un loc, și altele ce se deduc din ele, atît chestia programului calitativ și cantitativ, cît și a principiilor generale de modalitate în propunere, cît și chestiunea de succesiune în timp și de corelație și concentrare a obiectelor, etc., formează la un loc *partea întîia și cea generală a didacticei*.

Mai rămîne însă, pentru complectarea didacticei, să se cunoască și *metodele speciale* ale fiecărui obiect. Sînt principii generale ce s-aplică în metodică tuturor obiectelor; dar, deosebit de acestea — carî se vor trata în didactica generală — mai sînt reguli *speciale*, la carî trebuie să se supună spiritul în propunerea fiecărui obiect în parte. Tot așa și în logică: se știe că este o logică generală, constituită din reguli și principii aplicate de spiritul cunoscător în genere; și deosebit de acestea, reguli și principii, pe carî le aplică, cu știre sau fără știre, spiritul omenesc, în mod deosebit, în studiarea fiecărei categorii de fenomene din natură. Astfel se vorbește de o metodă în științele naturale, în matematici, în științele experimentale, etc.

Deosebirea între metoda logică și între metoda didactică este însă esențială. Metoda logică se ocupă cu regulile *de a afla* adevărul; metoda didactică se ocupă cu regulile de a *comunica* altora aceste adevăruri deja aflate.

Partea didacticei, ce se ocupă cu metoda specială a fie-cărui obiect în parte, se mai cunoaște de ordinar sub numele de *metodologie*, în sens restrîns.

Ce coprinde studiul complet al Pedagogiei. — Cunos-cîndu-se *filosofia pedagogică*, cu care ne-am ocupat în partea I, și principiile generale de educație a voinții și a sentimentelor (partea II), și complectîndu-se aceste cunoștințe cu

cele relative la didactica generală, ce vor urma, se încheie astfel cercul unui întreg curs de pedagogie.

Însă *întreg*, în știință, e o noțiune tot așa de relativă, ca și în natură. În natură, lucrurile sã leagã așa de mult unele cu altele și toate între ele, în cât e foarte arbitrară și artificială deosebirea între tot și între parte. Pãmîntul e un tot; dar e o parte din totalitatea corpurilor ce alcãtuiesc unitatea sistemului solar. Sistemul solar e un tot; dar e și o parte constitutivă a altuia mai mare, și așa m. d. În organismul omenesc diferite organe formează un tot, dar în acelaș timp fac parte din alt tot mai mare. Tot așa și ciclul acesta de cunoștințe va constitui un tot, dar în acelaș timp va fi numai o parte din întregul cadru mai larg de cunoștințe relative la educație. În acest cadru mai larg intră, pe lîngă pedagogia generală și didactica, noțiunii relative la *organizarea învățămîntului*, a școalelor. Principiul de pedagogie generală și didactică funcționează în niște organe sociale dezvoltate în mod firesc din alcãtuirea generală socială. Ca funcțiunii ce sînt, ele vor fi înțelese mai bine, cînd vor fi puse în raport cu organul unde se aplică și trãesc.

Cunoașterea organizării școalelor, a învățămîntului public, nu completează cadrul larg, de care vorbeam, al pedagogiei. Școalele nu se organizează în o țară anumită, într-un mod arbitrar și fantastic, ci organizarea lor e o dezvoltare istorică, naturală, o evoluție din alte stări trecute; așa că, spre a înțelege adînc chestia organizației școalelor, e necesar a se cunoaște nu numai starea actuală de lucruri, ci și fazele anterioare, prin care aũ trecut aceste organe sociale.

Prin urmare, istoria școalelor e încă o parte integrantă din acel tot mare al pedagogiei. Această parte integrantă merge mai departe de raza țării, despre ale căreia școale e vorba; căci o țară nu e nici ea izolată în lume, ci stă în legătură istorice, culturale, cu restul lumii, cu care trăiește în raport de contiguitate; așa că, vorbind de istoria școalelor, înțelegem *istoria școalelor în omenire*, fazele prin care a trecut dezvoltarea organelor de cultură publică delãnceput în omenire și până azi.

Pedagogia generală, prin urmare, plus didactica cu părțile ei formează un tot; însă, în acelaș timp, numai o parte din alt tot mai mare. În care intră și chestiunea relativă la orga-

nizarea școalelor, precum și istoria fazelor prin care a trecut de fapt organizarea învățămîntului public.

Iată cadrul întreg al studiului pedagogiei. Ne vom mulțumi, deocamdată, în acest volum, a expune problemele ce alcătuiesc pedagogia filosofică și metodologia generală, cu principiile de didactică.

SCOPUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Să reluăm acum în parte chestiunile pe care le-am enumerat.

Am spus că problema fundamentală în didactica generală, problemă dela deslegarea căreia atîrnă soluția și a chestiei programului, și a metoadelor generale, este problema relativă la *scopul învățămîntului*.

Rolul biologic al intelectului. — Pentru-ce se învață? Sau, și mai general: pentru-ce se cunoaște? De ce caută spiritul omenesc să afle, să știe?

Asta ne duce, în mod firesc, la întrebarea: de ce a apărut, în organizația sufletului, facultatea aceasta de a cunoaște, de a înțelege, de a afla? Care e rostul biologic al intelectului?

Chiar dacă n-am admite teoria psihologică voluntaristă a lui Schopenhauer, cum nu admitem nici pe cea intelectualistă a lui Herbart, și rămânînd la concepția psihologică a existenței celor trei categorii de fenomene sufletești independente și ireductibile, trebuie să recunoaștem lui Schopenhauer o mare parte de adevăr în afirmațiunea că: *intelectul este un instrument și un organ al voinței, sau mai just, depărtîndu-ne de terminologia lui mai obișnuită, spre a ne exprima mai exact convingerile științifice, putem zice că intelectul e un organ și un instrument al trebuinței de a fi, de a exista, de a trăi, al instinctului de conservare.*

Este incontestabil, că toate tendințele sufletești, toate manifestările vieții, deci, și intelectul, cînd au apărut pentru întîia oară, în faza lor elementară, au apărut în scopul conservării vieții. Ființele cari vor fi apărut, în mod întîmplător, fără proprietatea de a distinge, de a stabili asemănări între fenomene și între lucruri, fără proprietatea de a cunoaște și de a recunoaște că acelaș lucru este acelaș și că lucrurile deosebite sînt deosebite, acele ființe au trebuit să dispară; natura le-a a-

runcat ca imperfecte; selecția naturală a păstrat numai pe acele ce au știut să facă deosebiri, unde există deosebiri în natură, și au știut să stabilească asemănări, unde erau; cari, prin urmare, au putut să se adapteze intelectualmente la natura încunjurătoare.

Tot așa, ființele cari vor fi apărut fără puțința de a simți durerea la contactul lor cu fenomenele și lucrurile vătămătoare din natură, și fără proprietatea de a simți plăcerea în raporturile lor cu lucrurile favorabile vieții, au trebuit să dispară.

Și tot astfel e, biologicește, motivabilă și justificabilă apariția voinții, care stă în așa strînsă legătură cu sentimentele. Ființele, cari vor fi cunoscut lucrurile în raporturile lor obiective, adevărate, se vor fi impresionat just, exact de calitățile lor biologice bune sau rele; dar, din defecte de organizație, nu vor fi simțit impulsivitatea irezistibilă de a fugi de lucrurile rele, de a căuta raporturile dintre ele și lucrurile bune, acele ființe paralizate de *abulia* lor nativă, au trebuit să dispară: selecția naturală le-a înlăturat, și s-a păstrat, în cele din urmă, numai ființele ce au îndeplinit condițiunile psihologice de traiu, cari, adică, în mod întâmplător la început, în urmă prin ereditate, au fost înzestrate și cu facultatea de a simți, și cu facultatea de a voi, și cu facultatea de a cunoaște. Toate aceste facultăți s-au născut în interesul conservării individului, și au contribuit, prin existența lor, la această conservare.

Și, prin urmare, putem să numim intelectul un organ al vieții, un mijloc de adaptare la condițiunile de viață. Mă feresc dinadins să formulez această idee în mod Schopenhaurian, și de a zice că intelectul e un organ *al voinții*. Nu; voința însăși e un organ, e organul vieții, tot așa precum este și intelectul, tot așa precum este și emoționalitatea. Aceste toate sînt *deopotrivă primitive*, căci nu putem crede că, fără una din ele, ar fi putut exista viața.

Rolul biologic, prin urmare, al intelectului, rostul lui primitiv, inițial, care și azi se găsește în funcțiune exclusivă la animalele inferioare, și a trebuit să fie, la începutul vieții sufletești pe pămînt, rostul său funcțiunea exclusivă la toate ființele, *este de a cunoaște spre a se adapta la mediu, spre a se conserva*, spre a se feri de fenomenele și lucrurile vătămătoare, spre a-și însuși lucrurile bine-făcătoare. Funcțiunea intelectului cea primitivă a fost deci o funcțiune *interesată*, a

fost eminentemente *practică*. Omul sau ființa însuflețită a căutat a cunoaște pentru a stăpîni natura; era deci în mod firesc, nu prin reflexie filozofică, cu totul de principii școalei filozofice pozitivistice, care au fost formulate mai întîiu de *Bacon*, și în urmă de *Aug. Comte*: *a ști pentru a putea*.

Cu cît, însă, această putere asupra naturii a crescut, prin grămădirea cunoștințelor asupra naturii lucrurilor, asupra raportului dintre fenomene, asupra calităților bune și rele; cu cît adaptarea s-a întins și s-a desăvîrșit, cu atît organul intelectual, crescînd și el, și teama de necunoscut, la început așa de generală, împuținîndu-se, s-a lăsat tot mai mult răgaz ființelor însuflețite de a cerceta și fenomenele și lucrurile ce nu erau în directă legătură cu interesele imediate ale vieții: s-a lăsat timp, prin urmare, *contemplației teoretice*.

Organul intelectual crescînd — prin exercițiul funcțiunii lui de a servi viața — s-a născut înrînsul — adică mai exact în *om* — trebuința acestui exercițiu, acestei funcțiuni ca atare, și deci și plăcerea corespunzătoare, chiar atunci cînd exercițiul nu era cerut de o excitație, de o împrejurare exterioară, de un interes practic. Căci, biologicește, toate organele, odată formate și dezvoltate, tind a funcționa și cer a fi puse în exercițiu, dezvoltînd în suflet o jenă, o nemulțumire, un neastîmpăr, cînd sînt mai mult timp lăsate fără exercițiu; și cer a fi exercitate pentru plăcerea de a lucra, de a funcționa, pentru simpla plăcere de a fi în exercițiu de mișcare și activitate.

Aplicînd aceste noțiuni elementare de biologie la problema ce ne interesează, urmează că intelectul a căpătat treptat, treptat încă o altă funcțiune, pe lîngă funcțiunea cea primitivă, practică: anume funcțiunea *teoretică* de a cunoaște, de a înțelege, nu în scopul imediat al conservării ființei, ci pentru trebuința de a cunoaște și de a înțelege ca atare, pentru trebuința de a-și explica restul lucrurilor din lume. S-a născut astfel *din instinctul conservării și alături cu dinsul instinctul causalității*, trebuința explicării lumii. Această trebuință s-a satisfăcut prin funcțiunea teoriei.

Inteligența dar, adună cunoștinți saŭ pentru trebuințele vieții, pentru trebuințele conservării, saŭ pentru trebuințele curat intelectuale, de a înțelege rostul lucrurilor în raporturile lor obiective.

Acestea fiind cele două tendințe și funcțiunii naturale ale intelectului, e ușor de văzut urmările ce se pot și trebuie să se tragă cu privire la problema scopului învățămîntului.

Criteriul cunoștințelor demne de a fi comunicate. — Criteriul orî-cărei cunoștințe demne de a fi cunoscută este, după cele de mai sus : orî de a folosi vieții, orî de a lumina o problemă generală despre lume sau despre viață.

Dacă nu se raportează la nici una din aceste trebuințe, nici la trebuințele teoretice, nici la cele practice ; dacă nu se vede raportul lor cu unul din aceste două scopuri ale activității intelectuale, cunoștințele nu au nici o valoare, nici un rost, cel puțin atît timp cît nu se poate încă vedea raportul dintre ele și dintre practică sau teorie. *Zic atîta timp*, pentru-că se pot întîmpla cazuri, cînd acest raport nu se vede de odată. Exemple de acest fel avem deja în istoria științelor și a cugetării omenești. Socrate nu putea să vadă raportul dintre cunoștințele relative la mitologie sau la fizică și vr-un interes intelectual sau practic. Mai tîrziu Bacon combătea preocupările relative la magnetism. nu vedea cum ar putea fi interesante. În timpul nostru, multă vreme au fost considerate ca ocupații oțioase chestiunile relative la sugestie, la ipnotizm. A ajuns însă momentul pentru toate aceste cunoștinți, cînd să li se vadă importanța fie practică, fie teoretică ; și atunci n-a mai rămas nici o îndoială despre valoarea lor.

Căutați din ce fel decunoștințe se alcătuesc științele, și din ce punct de vedere se justifică stringerea adevărurilor lor constitutive, și veți vedea că orî-ce știință bine constituită, rațional stabilită, coprinde :

1) Orî adevăruri de utilitate practică, menite a ne da o putere asupra naturii, menite a satisface niște trebuințe ale vieții, a contribui la dezvoltarea tehnice. Astfel de adevăruri sînt cele din *fizică* relative la pîrghii, balanțe, isvoare și fîntîni artesiane, moara cu apă, moara de vînt, aerostate, sifon, gheață artificială, mașini cu vaporî, telescop, telegraf, telefon, sonerie electrică, etc., și cele din *chimie* relative la apa de băut, filtru, ape gazoase (acid carbonic), chibrituri (fosfor), sarea de bucătărie, iarba de pușcă, sticla, gazul de lămpi, gazul de iluminat, vinul, parfumul, cerneala, săpunul, luminările antiseptice, etc. ;

2) orî adevărurî carî aû de scop de a lumina inteligența a-supra raporturilor fenomenelor naturale în genere, și aû decî scopul de a ne înlesni cheea înțelegerîi rostului acesteî lumî. Acest scop îl aû toate *teoriile și hipotezele*, fie din fizică, cum sînt cele relative la proprietățile generale ale materiei: întinderea, impenetrabilitatea, divizibilitatea; cele relative la coeficienții forțelor, la principiul lui Arhimede, la gravitate, căldură, lumină, sunet, electricitate, magnetism; saû din chimie cele relative la atomî, molecule, legea proporțiilor definite și multiple, legea volumelor, valențele, etc. In prima linie aceste adevărurî aû de scop a ne da cheia înțelesului acesteî lumî, alcătuirea ei obiectivă.

Fiziologiî, biologiî ce se ocupă cu studiul ființelor micî, cu studiul vieții și obiceiurilor la furnici, albine, etc., fac aceasta fie din interes practic, fie din interes teoretic, spre a înțelege în formele ei elementare, alcătuirea și funcțiunea vieții, și a aplica aceste cunoștințe la înțelegerea vieții mai complexe, a vieții omenești.

Ni s-ar părea însă foarte bizar un om de știință, care s-ar îndeletnici cu enumerarea lucrurilor neînsemnate, care s-ar apuca d. e. să facă o statistică a greșelilor de tipar din toate jurnalele, saû de nuanțe diferite de culorî, să înnumere toate pietrele așternute pe o stradă, saû numărul ferestrelor sparte din un oraș. N-am vedea relația ce există între aceste cunoștinți și înțelegerea lumii, saû ce interese practice ar avea aceste cunoștințe, ce am folosi noî în viață din posedarea lor.

Un istoric, care și-ar perde timpul să culeagă din toate epocile și din toate țările, saû numai din o singură țară, să zic din țara romînească, toate micile, neînsemnatele întâmplări ale zilei, și le-ar scrie în volume mari, ni s-ar părea un om ce nu înțelege nici valoarea vieții, nici a științei. Nu s-ar vedea ce folos teoretic saû practic se poate extrage din acele cunoștințe. Deja se pune această întrebare pentru alte date ce se par mai interesante, pentru numărul exact și numele tuturor Domnilor care s-aû succedat, într-un timp foarte scurt, la domnia țării. Cunoașterea exactă a numărului și numelui lor și a datei cînd s-aû suît pe tron atîția neînsemnați ambițioși, și cînd aû fost detronați, nu luminează în nimic chestia evo-

luției acestei țări și nu ne ajută în nimic la înțelegerea și orientarea în timpul de față.

După aceste principii, *aplicate la didactică*, trebuie să se procedeze în alegerea și comunicarea cunoștințelor. Cunoștințele care nu vor ajuta mintea nici din punct de vedere teoretic, nici din punct de vedere practic, vor trebui eliminate.

Să se aplice acest criteriu însă la multe din obiectele de studiu ce se predau în cursul secundar.

Ce folos pentru viață sau pentru înțelegerea lumii este a se spune școlărilor înălțimea tuturor munților de pe suprafața globului, lungimea și lărgimea râurilor, populația cetăților și orașelor depărtate peste nouă mări și nouă țări de mediul în care trăesc copiii?

Să se aplice acest criteriu nu numai la geografie și la istorie, dar la toate științele ce se dau în cursul secundar, la științele filologice, la limbă, la științele naturale.

Intru cât un om care ar cunoaște, din științele naturale, numele tuturor amoniților și belemnților și altor fosile: *ptychodus*, *triceratops*, *ramphorycus*, *microlestes*, etc., ar fi mai puțin luminat asupra dezvoltării vieții pe pământ; sau unul care n-ar cunoaște pe de rost numirile înșirate în botanică la clasificare: euphorbiaceele, chenopodeele, serofulariceele, berangineele; apoi ovulul angiospermelor, *othotrop*, etc. Și ce ar scădea din cultura generală asupra mineralogiei, dacă nu s-ar cunoaște numai decît, la titlul *despre sulfure*, atîția termeni: realgar, stibiu, blenda, marcosita, chalcopirită, mispikel, etc.? Sau din *osizi* și *carbonați*: pirolusita, cositerita, zircon, corindon, dolomie, sideroză, azurită, etc.?

Încărcarea și »stupor paedagogicus«. — Care e urmarea cînd nu se respectă aceste principii generale deduse din scopul intelectului și din scopul învățămîntului? Este că se încarcă spiritul cu atîtea cunoștințe inutile, care nu dau forța minții, pentru că n-o pun în activitate, nici spre a înțelege lumea, nici spre a o utiliza; cunoștințe date numai spre a fi date, înscrise și înregistrate, fără a fi puse în condiție de a se asimila și încorpora cu ființa sufletească; ci grămădite în mod anorganic, aruncate în spirit, așa cum s-ar arunca în stomachul unui om, ca hrană. petricele ce nu se pot mistui, nu trec în

singe, nu se transformă în creier, în mușchi, nu se asimilează. Așa că turbură viața organismului, desorganizează și strică funcțiunile lui.

Tot astfel și cunoștințele neasimilate, neincorporate în substanța intelectuală, pentru-că nu funcționează nici ca utilități pentru viața de toate zilele, nici ca mijloace pentru înțelegerea lumii, mai mult strică mintea, au ca rezultat producerea unor capete erudite, dar proaste. Și în adevăr, aceste două noțiuni nu se exclud: erudiția și prostia. Nu orî-ce om erudit, care știe multe și de toate, e și om inteligent; după cum iar se poate întâmpla să fie inteligent și să cunoască puține lucruri. Școala, așa cum funcționează azi, justifică cuvîntul de spirit al lui *Huxley*: *stultitia fit, non nascitur*.

Numai dacă s-ar elimina tot ce nu hrănește mintea, se poate evita acest rău; căci cunoștințele neutilizabile au de rezultat, pe de o parte, că nu orientează pe om în aceia ce-î trebuie lui pentru viață și pentru teorie, îl înstreinează de aceste domenii; și, pe de altă parte, îi lasă în neactivitate facultățile mintale. Cînd-iese din școală absolventul, productul firesc al acestei instituții, dacă s-a mărginit numai la beneficiile școlii, apare și puțin orientat în viață, și a avut și puține ocazii ca să-și desvolte forțele intelectuale pe baza cunoștințelor impuse în școală.

Dacă totuși, din fericire, scapă mulți de calamitatea uciderii intelectuale, aceasta se datorește la două cauze, amîndouă pornite din instinctul de conservare intelectuală. Nu voiți să fac apologia lenei școlarilor, dar lenea e un instinct de conservare în împrejurările expuse. Ceî ce au învățat prin școli atît și așa cum s-a cerut, au scăpat. ca prin minune și fără să știe, de un mare pericol. Rar se întâmplă și e un miracol ca cel dintîiu în școală să rămînă și mai tîrziu în societate între ceî dintîi.

Altă cauză de salvare e că mintea, avînd nevoie să funcționeze și să se hrănească a muncit și a căutat să se lumineze, alături și cam de contrabandă, prin lecturi deosebite de ale școlii și cite odată interzise în școală.

Aceste două mijloace nu înlătură însă dezastrul, care își găsește expresiunea și formula ce încă mai de mult se aude circulînd în considerațiile critice asupra învățămîntului modern: *stupor paedagogicus* — timpire școlară.

Vom reveni asupra acestor considerații, cînd vom studia chestiunea programelor.

De o cam dată ne mărginim a fixa criteriul general, după care se recunoaște valoarea unei cunoștinți demnă de a fi cunoscută și comunicată. Acest criteriū e extras din însăși funcțiunea normală a inteligenței.

Scopul intelectului a indicat pe acela al învățămîntului; care acum e ușor de formulat, și anume: *a comunica cunoștinți intelectului, fie pentru stăpînirea și utilizarea naturei, fie pentru înțelegerea teoretică generală a universului și pentru deslegarea problemelor mari relative la viață, suflet, materie, lume.*

Prin aceste cunoștinți trebuie să se mai realizeze. însă, în învățămînt, un alt scop: *trebuie să se tindă la dezvoltarea inteligenței, a minții.*

Aici numai e vorba de alegerea cunoștințelor, ci de *modalitatea comunicării lor*. Cunoștințele trebuiesc comunicate așa în cît, indirect, să realizeze scopul ultim al creșterii mintale.

PRINCIPII ȘI REGULE GENERALE PENTRU COMUNICAREA CUNOȘTINTELOR

Trecem astfel la o altă ordine de idei, anume la condițiile generale de îndeplinit în comunicarea cunoștințelor, pentru a se realiza dezvoltarea intelectuală a elevilor. Aceasta revine a se stabili cîteva reguli mai generale, principiile cele mai esențiale de metodologie sau didactică. Nu va fi decî vorba de metodologia specială a fiecărei științi, ci de regulile generale de îndeplinit în predarea tuturor.

Aceste reguli se pot stabili în didactică după aceiași metodă, după care se găsesc regulile orî-cărei activități practice, și anume:

1) Să observăm pe aceia cari procedează bine, lucrează cu efecte, știu, prin practica lor, să realizeze rezultatul în vederea căruia lucrează; și, din procedările lor, să extragem regulile practice de procedare pentru toți. Aceasta e calea inductivă, care pleacă dela observația faptelor.

În toate ramurile de învățămînt se găsesc, din întîmplare și din norocire, exemplare de profesori, cari, grație unui in-

stinctiv didactic, aș nimerit calea justă în predarea obiectului; și că aș nimerit calea justă, se constată din efectul activității lor, învederat în faptul că știu să facă obiectul lor clar, interesant și educativ. Regulele didactice s-ar putea extrage, deci, observând cum procedează dinșii.

Utilitatea cunoașterii regulilor didactice.— Dar atunci s-ar putea zice: dacă are omul instinctul didactic, talentul înăscut de a fi profesor, își va găsi singur calea cea bună și dreaptă.

Nu numai că se poate zice aceasta, dar s-a și zis, și este și un adevăr. Talentul, geniul își găsește singur formula manifestării sale efective, nu numai în didactică, dar în toate ordinele de activitate, în toate artele, căci și didactica e o artă. Observați în pictură, sculptură, teatru, poezie: talentele mari n-au nevoie să învețe cum să procedeze, ce reguli să aplice, ci le aplică numai călăuziți de natura lor, în mod inconștient, dar just. În urmă vine știința, vine critica și analizează procedările artistului genial și fixează oare-cari reguli, prin cari se poate realiza scopul artei; frumosul. Nu doar că aceste reguli închid pentru totdeauna posibilitatea de manifestare a oricărui alt talent. Nu. Un alt talent poate veni cu alte proceduri în producerea frumosului și critica adaugă atunci încă o nouă procedare pe lângă cele cunoscute. Aceasta se întâmplă și în arta didactică, în școală.

Cu toate acestea, nu se poate susține superfluitatea regulilor și inutilitatea ei, pentru-că nu toți sînt deopotrivă înzestrați în același grad cu talent și geniū. Și, afară de aceasta, talentul, neorientat în mod prealabil asupra regulilor cunoscute, cheltuește mai multă energie și mult timp pînă își găsește calea. De aceea, chiar în artele recunoscute ca atare, în pictură, sculptură, etc., sînt școli, unde se învață procedările obișnuite, se arată cum aș lucrat maiștri celebri; se indică oare-cari reguli, spre a evita dibuirea nesigură a începătorilor.

Afară de aceasta, cunoașterea regulilor mai are încă un avantaj. Cînd cineva greșește în practică, dacă nu cunoaște mai dinainte nici o regulă de procedare justă, se află în încurcătură, nu știe cum să se schimbe. Regulele, însă, sînt pentru el sugestii, cari îi indică posibilitatea de a ieși din impas.

Așa e și cu logica, și retorica, și cu toate artele.

Raționează omul just și fără să cunoască regulile logice;

dar cînd le cunoaște, judecă mai conștient de modul său de cugetare, știe cînd a greșit, pentru ce a greșit, și cum se poate îndrepta. Vorbește omul bine și corect și fără a cunoaște regulile retorice și cele gramaticale, în mod instinctiv și întîmplător. Cînd greșește însă, nu știe că a greșit, pentru ce a greșit, și nu știe să se îndrepte, căci el a fost condus de un instinct, și instinctul e orb, cînd nu e formulat în teorii, conștient de scopul și mijloacele lui.

Cunoașterea, deci, a regulilor generale de procedare în propunerea obiectelor de studiu, e necesară chiar talentelor, necum celor lipsiți în un mod vădit de acest dar.

S-a mai zis în o vreme—și de se mai aude și astăzi, e de sigur un anacronism—că nu e nevoie a se cunoaște regulile didactice de predare, pentru că orî-cine își cunoaște perfect obiectul său, știe cum să-l predea. Un matematic, care e bun matematic, știe să predea matematica; un filolog, ce e bun filolog, știe să predee limbile; un istoric, ce e bun istoric, știe să predee istoria. N-am nevoie să resping această eroare, ea e contrazisă de practică, de experiență, de observație. Un este a ști pentru tine, și alta e a comunica. altora aceste cunoștinți; una este a înțelege tu ce spuî și alta ea face pe alți să înțeleagă ce ai în mintea ta. Găsim cazuri de învățați, cari știu multe lucruri, prea multe, dar din învățătura căroră alți nu pot profita nimic. Sînt oameni, cari, cînd vorbesc în o chestie, se înțeleg ei numai pe ei singuri, dar auditorul nu-î înțelege. Pe lîngă știință se mai cere încă ceva, se mai cere puțința intuiției psihologie în altă minte. Natural, trebuie să înțelegi tu, mai întiiu de toate, ce vrei să spuî; aceasta e incontestabil și elementar; dar mai trebuie să simți pînă la ce grad aceia ce știu tu, poate să fie înțeles, la un moment dat de un anumit auditor; trebuie să vezi, să ai *clar-vederea* aceasta în sufletele altora. spre a înțelege dacă cuvintele, ideile exprimate de tine, nasc alte idei conrespunzătoare, echivalente în spiritele ce te ascultă.

Dacă n-ai această puțință de a vede raportul dintre spiritul său și alte spirite, vorbele tale sînt fără de înțeles, pe-rorezî numai pentru tine, faci monoloage.

2) Se mai pot găsi regulile unei comunicări efective de idei,

în mod rațional, *deductiv*, extrăgându-le din analiza naturii și funcțiunilor spiritului în *actul apercoperii*.

Să vedem care sînt *regulele unei comunicări inteligibile*, aflate pe această cale.

Ce va să zică a comunica o cunoștință? — O cunoștință e un fapt psihologic. A comunica o cunoștință înseamnă a face să treacă actul psihologic din o minte în alta, din un spirit în altul.

Cum?

Direct, ar fi o minune de telepatie. Ca cineva numai să gîndească, și gîndul lui, așa cum gîndește el, să treacă în alt spirit, ar fi idealul. Inșă spiritele între ele nu comunică direct. Nu putem vedea ce se petrece și ce se elaborează în mintea cuiva, și nu putem, pe un altul, să-l facem să înțeleagă și să gîndească aceea ce gîndim noi, în acele momente, în mod imediat și direct.

Deci numai în mod indirect.

Indirect,—cum? Prin semne senzibile.

Cînd aceste semne senzibile exprimă *sentimente*, ele alcătuiesc limbajul natural și deci universal, neconvențional, care se înțelege de lume, fără a fi nevoie de a se învăța mai înainte, pentru că sentimentele își au un mod al lor organic de a se exprima. Acel mod organic e alcătuit din însăși mișcările organismului în timpul producerii acelor sentimente. Mînia, cînd se naște, organismul în mod fatal ia o modificare anumită în ce privește circulația sîngelui, încordarea musculară, starea organelor vieții vegetative, etc. Tot așa cînd se naște frica, rușinea. Aceste moduri de a fi trupești ale sentimentelor, constituie exprimarea lor; și ele se înțeleg dela un capăt la altul al pămîntului.

Nu e tot așa, cînd e vorba *de idei*. Intre idei și între formularea lor externă nu există un raport necesar, natural, inevitabil, pentru că, altfel, ar trebui aceluiaș obiect să i se zică la fel pe toată suprafața globului. Intre ideea de *masă* și cuvîntul *masă*, nu e un raport natural, o legătură indisolubilă, organică. Altfel de ce i-ar zice nemții *Tisch*, francezii *table*, etc. Ar trebui să fie forțați să zică tot *masă*, de însuși organismul lor, după cum sînt forțați să îngălbinească și să tremure cînd le este frică, și un francez ca și un român.

Cunoștința comunicată joacă rol de excitație, față de organul intelectual așperceptor. Determinarea acestui raport.

Mijloacele sensibile, fie vizibile, fie auditive, prin ajutorul cărora se comunică ideile, alcătuiesc limbajul intelectual. Limbajul servește în cazul acesta, față cu intelectul, ca o *excitație*. Prin urmare, comunicarea de cunoștință se va supune, prin intermediul mijloacelor sensibile, aceluiași legi, la care se supun toate excitațiile ce se adresează unui organ.

Excitațiile nu pătrund *tale quale* în organism. Noțiunea chiar a organismului viu implică proprietatea de a elabora și de a preface, după natura sa, în virtutea unor legi inerente lui, excitațiile ce-l ating. Rezultatul final atârână atunci și de natura excitației și de natura organului.

Intelectul este și el un organ. Ideia comunicată prin mijloacele sensibile, este excitația lui; deci cunoștința nu va intra *tale quale* în intelect, așa cum se găsește în spiritul celui ce o exprimă, ci se va modela, se va transforma după natura intelectului așperceptor.

Pentru lămurirea acestui principiu de prefacere organică pot servi exemple analoage luate din diferite ordini de funcțiuni psiho-fisiologice.

Ce se întâmplă d. e. cu materialul nutritiv ce pătrunde în stomach? Acel material nu rămîne așa, cum a intrat; se preface și se transformă, după natura diferitelor organe alcătuitoare ale organismului. Din acelaș material nutritiv își extrage și mușchiul partea sa constitutivă, își extrage și nervul elementele priitoare. Fie-care organ elaborează, deci, preface, transformă și asimilează materialul hrănitor, și astfel își repară perderile, astfel crește.

Ceia se se întâmplă în această ordine de fenomene a vieții vegetative, se întâmplă și în ordinea mai superioară a vieții simțurilor. Fie-care organ sensorial își asimilează din lumea de excitații comune, din mediul înconjurător, partea care-i convine, după natura sa proprie.

Excitațiile lumii externe le putem reduce, în definitiv, la *mişcări*. Fizica spune că toate modurile de a fi ale materiei, toate proprietățile ei, precum căldura, lumina, etc., sînt reducibile la mișcare, la diferite feluri de mișcări. Acesta e mate-

rialul general brut, care constituie lumea excitațiilor senzibile.

Din acest material, organele simțurilor își extrage și elaborează produsele proprii, senzațiile, în conformitate cu constituția lor particulară. Mișcările ce izbesc nervul acustic, se transformă, nu rămân pînă la urmă tot numai mișcări; ci, conform constituției organului auditiv, ajung în definitiv la un rezultat ce nu seamănă cu dînsese și care se chiamă *sunet*.

Mișcarea ce atinge nervul optic se prefacă de asemenea, după natura constitutivă a organului vizual, în un product care nu seamănă cu mișcarea însăși, ci devine orî lumină orî culoare.

Și așa pentru toate celelalte simțuri. Organul sensorial își are legea sa constitutivă particulară, și excitația ce-l atinge este apercpută, asimilată după substanța sa particulară.

Legea aceasta a vieții de elaborare, care se găsește în organismul, material și sensorial, o vedem exercitîndu-se mai departe în operațiunile intelectuale. Productul cel mai inferior, am putea zice *brut* al inteligenței, sînt senzațiile. Acest product e brut relativ cu alte produse intelectuale mai superioare, căci am văzut că și ele sînt un extract al altui material brut, care este excitația exterioară, mișcarea.

Senzațiile, la rîndul lor, în virtutea legii de elaborare a intelectului, se transformă, dau naștere la alte rezultate mai rafinate, la alte extracte mai quinzenteziate, *noțiunile*.

Noțiunile nu seamănă cu senzațiile, aproape tot așa, cum nu seamănă senzațiile cu excitațiile exterioare; fiindcă o noțiune, de și e alcătuită din materialul senzațional, nu-și găsește prototipul său, copia sa în nici una din aceste senzații, în nici una din manifestările senzibile concrete din natură. Noțiunea de *om*, strict logicește vorbind, nu seamănă cu nici o intuiție concretă de om. Orî-ce intuiție concretă de om e alcătuită din anumite calități determinate: un om de o înălțime hotărîită, de o culoare anumită, vorbind o limbă determinată, aparținînd unei naționalități, trăind în o țară, în o climă dată. Omul, ca noțiune abstractă, n-are nimic din toate acestea, nimic individual, nimic concret, nu-și găsește reprezentantul său în natură.

Noțiunea e astfel un extract abstract. un product al orga-

nizmului intelectual, care l-a elaborat în virtutea unor legi inerente, proprii acestui organism.

Iată dar legea cea mare a vieții active de elaborare internă, care constituie proprietatea orî-cărui organism viu. Excitațiile, fie ele mișcări, fie senzații, se prefac ; dar mai departe, *noțiunile ele însă-le, comunicate prin mijloacele sensibile, prin limbaj, se transformă după natura intelectului în care pătrund*. Totul atîrnă, în ce privește rezultatul final, dela natura și modul de a fi a coprinsului de idei comunicat, și dela constituția organismului intelectual apercceptor.

Regulă didactice extrase din natura acestui raport. —

1⁰) Din cele spuse, urmează ca aplicație didactică generală : Cînd se comunică idei, cunoștinți prin cuvinte, prin limbaj, prin semne senzibile în genere, nu trebuie să credem că ideea comunicată intră și rămîne *tale quale* în spiritul apercceptor.

Grija deci a profesorului trebuie să fie, în prima linie, pe a căuta să cunoscă din ce e alcătuit organul apercceptor intelectual la care se adresează. Ar fi o experiență foarte interesantă, dacă n-ar fi tot așa de grea de făcut : să se vadă ce se petrece în toate spiritele, cari ascultă explicîndu-se aceiaș chestiune, desvoltîndu-se aceiaș problemă, narîndu-se aceiaș poveste, sau cari asistă la acelaș spectacol. De ar fi cu puțință să se străbată cu privirea în toate acele spirite, s-ar vedea cel mai extraordinar spectacol de variații apercceptive.

O experiență psihologică mai ușor de făcut, din care se pot trage concluzii importante, este de a constata : cîte idei deosebite deșteaptă acelaș cuvînt, în mai multe spirite de o dată. E o experiență simplă, dar cu rezultate destul de eloquente. Care ar fi rezultatul, însă, cînd n-ar fi vorba de un singur cuvînt pronunțat, ci de propoziții întregi, de un șir de propoziții, de o înlănțuire mai largă de grupe seriale de judecăți, dispuse în o descripție sau demonstrație ?

Cînd un spectacol ca Faust sau Hamlet, considerat, cum și este, ca o excitație se adresează atîtor spirite diverse din galerie, loji, parter, dacă ar fi cu puțință să se ridice cortina forului interior al atîtor capete, cortină mult mai opacă și mai imposibil de ridicat decît a teatrului, cîți Hamlet și Faust deosebiți

s-ar vedea oglinziți în mulțimea capetelor spectatoare, după starea etică și psihică a fiecăruia!

Unul, care nu se ocupă de loc cu chestiuni de artă, de psihologie, de filozofie în general, ar vedea în Hamlet curat și simplu numai spectacolul unui om, care caută să răzbune moartea tatălui său, cu toate peripețiile și pedicile relative la acest scop.

În capetele împodobite cu idei de artă, psihologie, filozofie s-ar vedea producându-se atâtea fermentări minunate de idei, variind și aici productul psihic dela gânditor la gânditor, după cum o constată bibliografia nesfârșită a chestiunii lui Hamlet. De s-ar strânge numai toate diferențele de a percepere, manifestate cu privire la această tragedie a lui Shakespeare, s-ar completa o bibliotecă întreagă.

În fiecare încercare de interpretare, avem un exemplu particular de a percepere deosebită a aceluiaș fenomen, a aceleași excitații exterioare. Aproape tot așa și cu Faust: fiecare își are în mintea sa modul de a înțelege, de a vedea acel spectacol.

Acesta e primul principiu esențial în didactică. Ori-cine are de propus, de comunicat cunoștinți — și asta e sarcina obișnuită și comună a profesorului — va avea de deslegat, în practică, problema aceasta a aperiției, problema raportului dintre ideile lui, date ca exerciții, și dintre organele aperiitoare ale spiritelor la cari se adresează.

De aici necesitatea de a se cerceta, mai întâiu de toate, și de a se studia ideile alcătuitoare ale organului aperiitor al elevilor, adică materialul de cunoștințe, felul și gradul lor de claritate și precisiune cu care vin copiții. Dela natura acestui organ va atârna în cea mai mare parte și felul și gradul de înțelegere al cuvintelor, deci al ideilor comunicate de el.

2^o) *A doua regulă*, al doilea deziderat didactic este de a căuta să formăm organul aperiitor necesar, de care avem nevoie, spre a-și se înțelege ideile ce avem de gând și sîntem chemați a le comunica.

Prima sarcină, era o cercetare de anchetă a stărilor sufletesti existente. Constatarea stărei de fapt va servi profesorului mai departe ca temelie. spre a clădi pe ea, spre a urzi și înjgheba un

organ propriu de a percepe și de asimilare a exercițiilor ce va adresa acelor inteligențe.

Sarcina, deci, a unei instrucțiuni sistematice se reduce, în definitiv, la organizarea inteligenței, la crearea unor organe de a percepe. Plecând dela ceea ce se știe, se va urzi treptat mai departe în direcția în care voește profesorul să fie înțeles, legînd nouile idei de ceea-ce se cunoaște deja.

Cum se va face aceasta ?

Metoda în învățămînt. — *Pentru atingerea scopului din a doua regulă, e necesară metoda.* Excitațiile — pentru a păstra terminologia tehnică întrebuițată — trebuie astfel alese, combinate și măsurate în cît ele să poată fi asimilate de organismul intelectual, care se găsește, așa cum se găsește în momentul acela.

Grija, de aci încolo a profesorului, odată cunoscînd starea sufletească de fapt, se îndreptează asupra modului de procedare în comunicarea cunoștințelor, *asupra metodei*. În scopul de a se face înțeles.

Cităm cîteva reguli extrase din natura funcțiunii intelectului.

1^o) *Ca să devină metodic, învățămîntul trebuie să fie : progresiv.* — Se formula și se formulează încă această regulă didactică în diferite feluri. Se zice : trebuie să se procedeze dela simplu la compus, dela concret la abstract, dela apropiat la depărtat, dela cunoscut la necunoscut, etc. În toate aceste reguli vedem ideia generală de a proceda treptat și progresiv.

Cunoștințele să servească, în scara lor erarhică de complexitate, ca trepte de urcare : unele să pregătească pe celelalte ; să nu se facă salturi ; să nu se dea cunoștințe, cari n-aū mai dinainte un punct de rezăm în alte elemente de cunoștințe prealabile.

Ideile ce se comunică să fie date spre a fi prinsе de cele deja existente, și spre a servi, la rîndul lor, ca organ de a percepe pentru cunoștințele ulterioare.

2^o) *Ca un corolar al regulii precedente, învățămîntul să fie clar.* — Respectîndu-se aceste reguli didactice esențiale, avem ca rezultat că învățămîntul e *clar*, că inteligența vede

la fiecare pas treapta pe care se suie. nu merge în întuneric și n-are surprinze de salturi neașteptate.

În toate studiile se pot aplica aceste reguli didactice generale. În științele naturale fizice, în predarea limbilor, istoriei; atît în științele cosmologice cît și cele noologice.

Exemple.

În științele *naturei*, ca să se procedă în mod metodic, e evident că nu se va începe cu legi generale abstracte, ci se vor prezenta mai întîiu fenomenele și corpurile intuiției directe. Și aceste fenomene și corpuri vor servi ca material atît spre a fi apersepute, cît și ca cunoștințe pregătitoare pentru aperseputa mai departe a altor cunoștințe.

După ce corpurile și fenomenele vor fi cunoscute astfel direct, prin intuiție, se vor putea înțelege mai departe principiile generale, legile fizice ce le cîrmuesc. Aceste reguli, principii, legi, în primul pas de progres intelectual, se vor referi numai la cercul de intuiție prezentat spiritului, cu rezerva de a fi revăzute, corectate treptat cu lărgirea cercului de intuiție, cînd va fi nevoie de alte reguli și principii.

Tot astfel a procedat spiritul omenesc și în formarea științelor, dibuind pas cu pas; dar atît cît a posedat într-un moment dat, era întemeiat pe observații, pe fapte, pe date de experiență. Mai tîrziu, aceste date înmulțindu-se, spiritul a simțit nevoie de a-și lărgi cercul, recurgînd la alte principii explicatoare; și astfel, treptat cu înmulțirea datelor, s-a refăcut, lărgindu-se cercul comprehensiv al științei și filozofiei.

Aceiași procedare e naturală să se aplice și în învățămînt. Negreșit că, în învățămînt, aceste faze se dau cu intenție și urmează repede unele după altele. În învățămînt se va repeta, întru cîtva, pe scurt și repede, șirul istoric al procedării spiritului omenesc în crearea științii.

Principiul aplicat la predarea limbilor. — Același principiu se poate aplica și la *predarea istoriei*, și la *predarea limbilor*. Tot principiu învățămîntului progresiv. al procedării dela cunoscut la necunoscut, dela apropiat la depărtat, ne îndeamnă în mod rațional, ca. în predarea limbilor d. e., să nu se înceapă cu reguli abstracte, cu gramatica. cu filosofia limbii. ci să se înceapă cu materialul din

care să extrag aceste reguli gramaticale, adică cu însăși limba, cu propoziții, cu compoziții, cu analiza bucaților concrete, cum se procedează la învățarea limbei materne, în un mod involuntar. Nu a început cu regulile gramaticale copilul, când a învățat să vorbească; tot așa trebuie să se procedeze și la învățarea limbilor străine, comunicându-se materialul limbei însăși, în propoziții și fraze cu înțeles complet, și în urmă, treptat mînuirea practică a vorbiri, să se extragă regulile privitoare la funcționarea normală a ei.

Din cauză că nu se procedează așa, avem rezultatul nesatisfăcător pe care-l vedem: după șapte ani de zile de studii de limba franceză sau germană, nimeni nu se poate fâli că posedă aceste limbi, așa ca să se servească de ele în viață. Din contra în familii, unde se procedează, nu ca în școli, unde se învață limbile străine procedînd dela concret la abstract, dela materialul limbii la gramatică, acolo, cîte odată, în mai scurt timp, se obțin rezultatele superioare rezultatelor de prin școlile publice.

Aplicații la predarea istoriei. — În ce privește istoria, este de asemenea aplicabilă această regulă, în scopul de a face mai ușor de apercput, mai asimilabil materialul istoric.

Negreșit e vorba de *începuturile învățămîntului istoric*, e vorba mai întîiu de formarea organului apercptiv istoric.

După ce organul apercptiv, în genere, e format, excitațiile respective ale științei pot fi mai ușor prinse și asimilate. Greul și grija mare a pedagogului este de a pune temelia, de a urzi începuturile unui organ apercptiv.

Pentru acest scop, procedarea nu se pare de loc nimerită de a lua, și pentru copiii *începători*, în studiul istoriei, de odată evenimentele tot în ordinea cronologică, în care s-a produs în omenire.

Chiar de ar fi vorba numai de istoria patriei, ce idee clară își poate face copilul introdus pentru întîia oară în studiul acesta, când aude de niște evenimente istorice întîmplute cu sute de ani înainte de existența lui, în niște timpuri pe cari nu și le poate închipui, în o societate, despre organizația, obiceiurile, ideile căreia n-are nici un semn concret de înțelegere, nici o analogie. De sigur că, în mintea lui se produc cele mai bizare închipuirii și credințe atît despre depărtarea în timp, cît și des-

pre locul evenimentelor. De am putea privi în spiritul lor, ne-am perde orî-ce iluzie despre puterea mijloacelor de a ne face înţeleşî.

Cu cel mai mare cuvînt, această greutate de neînvinc, cînd ar fi vorba de evenimentele istoriei universale.

Se cere unor copii de doi-spre-zece ani să-şi forţeze imaginaţia lor a sări peste cinci miî şi mai bine de ani înainte de Christos, peste şapte miî de ani în dărăt dela naşterea lor, pe vremea Faraonilor şi a regilor Asirienî, ale a căror costume bizare de prin cărţi li se prezintă intuiţiei mai mult spre a-î dezorienta şi zăpăci în combinaţia liberă a fantaziei lor infantile.

O astfel de istorie poate avea pentru copii cel mult aerul unui basm, şi încă a unui basm plicticos, în care se povesteşte de oameni cu totul deosebiţi de cei cunoscuţi în viaţă, avînd cu totul alte credinţe, obiceiuri, apucături, şi despre întîmplări ce nu se aseamănă nici din punctul de vedere social, nici religios, nici etic, cu acelea ce se petrec sub ochii lui.

Ce deosebire dar între aceste evenimente şi cele povestite de mătuşa, despre zmeii şi balaurii din bazme? Una singură: că poveştile «istorice», petrecute în o ţară depărtată şi în un timp şi mai depărtat, nu au farmecul faptaziei şi interesul estetic al basmului povestit de bunica.

Dacă, din contra, s-ar proceda pornind dela evenimentele apropiate, la care a luat parte un frate al lui, sau tatăl lui, sau bunicul, şi s-ar căuta să i se dea o idee despre rostul şi alcătuirea societăţii ce trăieşte sub ochii lui — atît cît poate înţelege el — despre cauzele ce au dat naştere evenimentelor mari ale epocii contemporane de cari aude vorbindu-se; şi dacă astfel, treptat-treptat, după această primă fază a cunoştinţilor istorice, i s-ar lămuri apoi alte evenimente mai depărtate în trecut, punîndu-le în legătură cauzală cu cele cunoscute, în modul acesta, s-ar pune bazele începutului unui organ de apercepere a evenimentelor istorice, s-ar deştepta interesul pentru fenomenele sociale, pentru factorii determinaţi ai vieţii colective, i s-ar deştepta interesul pentru relaţiunile internaţionale.

Astfel introdus în studiul istoriei, va putea curînd chiar reîncepe apoi studiul istoriei, luînd cursul evenimentelor dela început, dela cel mai departe în linia cronologică. A-l arunca însă, *dela început*, peste veacuri şi veacuri, în ţări

absolut fără nici o relație cu țara și oamenii cu care trăește el, este a-l ameți cu desăvîrșire și a contrazice cu totul legea cea mai simplă de psihologie și cerința cea mai elementară a didacticei: de a proceda de la cunoscut la necunoscut, dela apropiat la depărtat ¹⁾).

Dacă se face comunicarea cunoștinților dupe regulele spuse, dacă se procedează în mod progresiv, dela apropiat la depărtat, dela cunoscut la necunoscut — orî cum s-ar formula această regulă didactică — atunci se reușește a se face învățămîntul *clar*.

Aceasta e una din regulele esențiale ale didacticei.

Prin claritatea învățămîntul contribuie în mod normal la creșterea minții, organului intelectual, organ prin care în urmă se pot asimila cunoștințe din ce în ce mai grele.

3) **Să se exercite facultățile mintale prin activitate spontană.** — O altă condițiune a unei didactice raționale, e ca, prin acele cunoștințe comunicate clar, să se *desvolte funcțiunile mintale*, să se exerciteze diferitele facultăți ale spiritului. Aceasta se poate realiza prin o procedare, care respectă și stimulează *libera și spontana activitate a elevilor*.

Ne adresăm spontaneității intelectuale, cînd lăsăm mintea școlarilor, să caute și să găsească singură adevărurile; atunci crește, se desvoltă mai repede puterea mintală.

Sînt două moduri de a comunica, de altfel clar, cunoștințele și de a le face să fie primite cu înlesnire.

Primul mod, cel mai obișnuit, este de a se expune de însuși profesor, în o ordine logică foarte sistematică și metodică. Mintea atentă, care urmărește expunerea făcută în înlăuire logică, sistematică, prinde cunoștințele și le asimilează în mod natural, fără mare greutate. Către acest scop era îndreptată regula expunerii de pînă acum.

Mai e încă o cale, care conține în ea, pe lîngă calitatea primei procedări, alte calități nouă, menite a realiza încă un scop, și mai superior, acela al exercițiului prin proprie activitate a spiritului.

Procedarea cea dintîi e mai mult potrivită învățămîntului

¹⁾ Să se vază *prefata* dela manualul meu de istorie: *Evul antic*.

superior, la universităţi. Chiar în cursurile superioare de liceu, în clasele ultime, e admisibilă adesea procedarea expeditivă de a comunica numai direct cunoştinţele, şi de a lăsa pe ascultătorii să le urmărească şi să le asimileze, pe baza unor date deja cîştigate şi păstrate, pe baza elementelor apercceptive introduse şi organizate în treptele inferioare de învăţămînt.

Cînd e vorba încă de cursul inferior de liceu, de gimnaziu, şi mai ales de clasele primare, procedarea singură recomandabilă este de a conduce mintea către adevăr, lăsînd să găsească adevărul chiar elevii singuri, pe cît permite natura obiectului care se explică.

Şi mai nu este obiect de studiu, în care să nu fie aplicabilă, pînă la un grad, această procedare.

Unele obiecte impun, prin natura lor, procedarea de a călăuzi prin întrebări spiritul elevilor, spre a găsi ei înşi-şi cunoştinţile, adevărurile, ce voim să le spunem noi.

Să luăm cîteva *exemple*.

Matematicile d. e. se pot preda, cum de ordinar se şi predă, în modul aproape universitar. Profesorul anunţă teorema pe care are s-o demonstreze şi monologhează singur demonstrînd-o, de altfel, să presupunem, destul de clar. Altă procedare este de a pune înainte ce este de demonstrat, şi de a întreba pe elevi, spre a-şi reaminti cunoştinţele anterioare, pe baza cărora se poate demonstra teorema dată.

Procedarea din urmă nu e numai posibilă, ci şi practică, nu numai în ţerile unde pedagogia şi didactica au ajuns o artă populară în şcoală, ci chiar la noi, după-cum am constatat; negresit nu ca o regulă de procedare, ci ca excepţie, dar ca o excepţie laudabilă şi recomandabilă.

Efectul ei este, mai întîi, că elevii înţeleg mult mai repede chestiunile, prin faptul că mintea lor însăşi desleagă teorema; dar, pe lîngă aceasta, o forţă nouă mintală se cîştiga prin exerciţiul spontan, plus apetitul intelectual pentru deslegarea mai departe, nu numai de teoreme ci şi de probleme. Pofta vine mîncînd şi pentru inteligenţă ca şi pentru organismul fizic, şi forţa se cîştigă exercitînd-o, întrebuiţînd-o.

Procedarea activităţii spontane e tot aşa de aplicabilă şi la alte ştiinţe.

La ştiinţele experimentale d. e. un profesor bun poate să

expună clar și interesant un fenomen cu legile lui, și să descrie experiența sa și chiar s-o facă înaintea elevilor, anunțând rezultatul ei și trăgând dintr-însa legi.

Dacă însă profesorul mai are și tendința de a *educa* inteligența, de a desvolta facultățile, face încă ceva mai mult: prezentând fenomenul destul de limpede înaintea ochilor, îndeamnă inteligențele a găsi, ele înse-le, legea de producție prin observație. Se repetă fenomenul experimental, pînă-ce micii observatori atenți, văd în ce constau condițiunile lui de producere. În loc să se spună s. e. dela început legea căderii corpurilor și în urmă să se arate că în adevăr așa cad corpurile, se poate arăta mai întîi cum cad corpurile în natură, dispunînd experimentul astfel, încît să se vadă și să se poată formula legea căderii corpurilor din observație.

La științele demonstrative și experimentale s-ar părea că însă-și natura obiectului obligă, sugerează procedarea aceasta, în care profesorul se adresează la activitatea spontană a spiritelor elevilor.

Dar nici *studiul limbilor* nu e refractar la această procedare. Se știe cum se predau, de altmintrelea, limbile: întîi regula gramaticală, după ea exemple; și, cînd metoda e mai îngrijită, la urmă aplicația. De și mai greu, dar tot se poate reuși în cele din urmă, și în acest mod, să se învețe o limbă, dacă metoda e aplicată cu stricteță și cu consecuență.

Observăm însă, că dacă se schimbă procedarea, și în loc să se înceapă cu regula, se dau mai întîi exemple menite a sugera regula de care e vorba; dacă se începe cu cazurile concrete de exemple de vorbire și din aceste exemple concrete de limbă, se provoacă mintea să estrață regula, lucru ușor de făcut — atunci mintea, care a găsit singură regula, nu numai că o înțelege mai de grabă și memorează mai bine, dar se desvoltă prin simpla căutare a adevărului.

Admitem, negreșit, și cazurile, cînd mintea copiilor n-ar fi destoinică să găsească une-orî adevărul, și că, atunci, s-ar spune de profesor, din economie de timp. Singur faptul că acele inteligențe au căutat, au alergat după adevăr, că și-au pus, ca să zic așa, muschii inteligenței în mișcare, chiar de n-ar ajunge la țintă, e un câștig formal. Adevărurile grele, pe care nu le vor putea găsi singuri, firește trebuiesc comunicate

de profesor; dar regula e, și trebuie să rămână, ca ele să fie căutate mai întâiu de toți elevii; și numai cînd dinșii nu le găsesc, atunci să fie arătate de profesor.

Dar cum s-ar putea aplica această regulă în *științele istorice*? Cum veți face pe elevi să găsească, prin întrebări, evenimentele istorice, pe cari nu ați voi să le spuneți singurii de a dreptul? Prin ce fel de întrebări mesteșugite ați putea îndruma pe un copil necunoscător de istorie, să afle cum și cînd s-au întîmplat rezboalele punitice, rezboalele Romînilor cu Turcii, rezboalele lui Napoleon, etc. sau constituțiile țărilor?

Fără îndoială că, dacă voim acest lucru să-l găsească copiii prin întrebările noastre, e neaplicabilă metoda de care am vorbit. Dar nu s-ar înțelege spiritul metodei, cînd s-ar vedea numai atît din chestiune.

Odată comunicate evenimentele și faptele petrecute în trecut, de ce nu s-ar pune întrebări asupra lor, spre a se exercita facultatea de reflexiune, raționamentul și fantazia asupra unor întîmplări deja cunoscute? În loc să se spună rezultatele sau cauzele unor evenimente istorice, de ce nu s-ar provoca mintea elevilor să le caute, întrebîndu-i cam ce credei despre aceste lucruri, cam ce cred ei ca ar urma din cutare împrejurare, cam ce cred ei de cutare ordine de fenomene, de cutare alcătuire socială sau activitate colectivă?

Care va fi cîștigul? Natural, nu va fi numai decît găsirea imediată și exactă a adevărului, așa cum îl avem noi în minte, după atîtea studii. Nicî nu trebuie să ne așteptăm la asta. Dar presupunînd că problema e grea și că n-o pot deslega elevii; faptul că se încearcă s-o deslege, e deja un cîștig; pentru-că e un exercițiu al minții.

Și cîte ocazii nu se prezintă pentru aceasta în studiul istoriei. Se pot pune întrebări asupra caracterului oamenilor. După ce li s-a spus faptele, e natural să li se ceară o părere: ce cred ei despre firea cutăruî om? A procedat bine sau nu? Cum cred ei c-ar fi trebuit, în cutare împrejurare, să se poarte mai cuminte sau mai onest? Ajutați prin sugestiile profesorului, prin întrebări bine puse, se pot obține chiar răspunsuri juste. Dar, încă odată, importanța stă mai mult în chiar faptul cercetării, ca atare.

Pe baza acestuî principiu se procedează, bunioară, cu succes în istoria antică, după experiența mărturisită a profesorilor respectivi, cînd se îndeamnă copiii din clasa I gimnazială să caute singurî răspuns la întrebări ca acestea :

»Pentru-ce imperiul roman creștea numai spre nord și spre răsărit, și făcea războaie numai în părțile acestea? De ce era linistit și nu se mai întindea spre apus și spre miază-zi?...

Din ce cauza s-a născut anarhia după Comod?

Ce fel de monarhie era imperiul roman, ereditară sau eligibilă? Să se compare cu forma noastră de guvern. Cum e la noi azi? Cum a fost înainte?

Din ce cauze a murit imperiul roman? Ce-ar fi trebuit să se facă, spre a se amîna căderea lui?

Cînd au fost Romaniî mai tari și mai uniți? în timpul regatului, al republicei sau al imperiului? Și anume în ce epocă?

Să spună fiecare elev, care din oamenii mari, studiați pînă aci, îi place mai mult? Care îi place mai puțin? Pe care-l admiră? Pe care-l iubește? Și pe care-l dezaprobă și-l osindește? Care războiî i se pare că a fost purtat pe drept și care pe nedrept? Să spună fiecare ce bătălie i-a plăcut mai mult? Alături cu cine ar fi vrut el să se bată și în contra cui? Să mai spună, ce legi i s-au părut drepte, și ce legi nedrepte, și pentru-ce? Cari din epocile istoriei romane îi place mai mult, și pentru ce? ¹⁾

Din istoria Grecilor :

Din ce pricină s-a început războiul Grecilor cu Perșii? De-ce era supărat Darius pe Atenieni? De cite ori erau Perșii mai mulți decît Grecii la Maraton? Cum se băteau unii și cum alții?

Cu ce bătălie vestită din *istoria noastră* se poate asemăna aceea dela Maraton? În care bătălie au fost mai mulți Turci în contra Romînilor chiar decît Perșii în contra Grecilor la Maraton?

De ce n-au venit Spartaniî în ajutorul Atenienilor? Bine au făcut? Cum s-au purtat Atenieniî cu acel eroi de la Maraton? Ce oameni mari au mai luat parte la acea bătălie?

Cum s-au purtat Atenieniî cu *Aristide*? Dece? Pe drept au fost pedepsiți așa cei doi bărbați?

Cine dintre *Aristide* și dintre *Temisocle* a fost mai drept? Pentru ce? ²⁾

»Cum se sfătuiă Grecii în fața primejdiei? Era mare acea primejdie? Cum ar fi trebuit să se poarte atunci Grecii? Ce stat a luat comanda trupelor de apărare? De ce a ales *Leonida* *Termopilele* ca loc de întîmpinare și de opunere în contra Perșilor? Cine a făcut cel mai mare rău Grecilor aici? Să se amintească fabula »*Toporul și Pădurea*« a lui Gr. *Alexandrescu*. Cum s-au bătut Grecii la *Termopile*? Era speranță de victorie? De ce s-au mai bătut? De ce a dat *Leonida* drumul unei mari părți din armata sa? Ce sta scris pe monumentul ridicat la *Termopile*? Ce discuții erau între Grecii după înfrîngerea lor? Ce voiaî Spartaniî, ce voiaî Atenieniî? Ce plan a născocit *Temisocle*, ca să

¹⁾ Vezi manualul «*Evul Antic*» de I. Găvănescu, pg. 90.

²⁾ Ibid. pg. 144.

păcălească și pe Spartani și pe Perși? Pentru-ce au pierdut bătălia Perșii la Salamina și pentru-ce au fugit așa de grabnic spre Asia? Cui se datorește scăparea Greciei în împrejurarea aceasta? Prin ce fel de mijloace?

Cine avea mai mult drept să se mindrească de infringementea Perșilor? Atena sau Sparta? Cum s-a purtat pînă acum una și cu cealaltă în diferitele lupte? ⁴⁾

Dacă și în istorie se poate aplica procedarea aceasta a exercițiului spontaneității mintale, este de netăgăduit că nu e știință în care, mai mult sau mai puțin, să nu fie aplicabilă, și nu e decî știință care, bine predată, să nu ajute la dezvoltarea diferitelor facultăți, după natura obiectului. Științele naturale, experimentale, vor ajuta la dezvoltarea darului de observație. Altfel observă un copil fenomenul, a cărui lege el însuși va trebui să o găsească, și cu altă atenție ascultă legea pe care profesorul imediat o spune singur, scutindu-l pe el de muncă. În științele zoologice, raționamentul, judecata, sentimentul, fantazia, toate iaă un avînt, se încordează, pentru-că li se cere un rezultat, un product, care nu li se dă deagata.

Această procedare e în acord, de altmîntreși, după observația justă a lui H. Spencer cu întregul mod de funcționare al minții omenestii în epoca istorică în care ne aflăm. Procedările didactice au mers mai totdeauna, urmărind pas cu pas metoda spiritului general al unei epoci. În timpul, cînd se zicea «crede și nu cerceta», nici nu se vorbea, în didactică, de chestiunea spontaneității mintale și de exercitarea liberă a spiritului copiilor. După-cum în spiritul epocii erau anumite idei, găsite de alții mai înainte și acum impuse tuturor, tot așa și în școală: se spunea de pe catedră oare cărî adevăruri, orî numai se arătau în carte, obligînd pe școlarii să le învețe, să le memoreze, și în urmă să le reciteze pe de rost, așa cum le-au cetit orî auzit.

Spiritul omenesc însă s-a emancipat de aceste porniri dogmatice și despotice; el caută să-și dea seamă de adevărurile din orî-ce ordine de lucruri, prin el însuși. Cu începerea evului modern, s-au pus toate chestiile din nou în discuție. Timpul modern a debutat punînd totul la îndoială, pe care *Descartes* o ridică la principiul ultim al filozofiei. Această caracteristică a spiritului general omenesc, în timpul nostru,

⁴⁾ Ibid. pg. 138.

nu se putea să nu pătrundă și în școală, modificînd spiritul didactic. Astfel se caută, prin toată această îmboldire a spontaneității, să se deprindă elevii a cerceta singuri și a se convinge, prin propriile lor forțe mintale, de adevărurile, ce înainte le însușiau pe credit.

Resultatul educativ al stimulării spontaneității. — Resultatul acestei proceduri este că noțiunile aflate de elevi însuși să înfig mai adînc în sistemul intelectual; ele sînt *cucerite*, căci sînt produsul muncii lor intelectuale; spiritul crede în ele mai degrabă și mai mult, decît în cunoștințele învățate numai din auzite.

Plăcerea ce însoțește apoi această activitate spontană, e un stimulent la muncă și e un ciment psihic pentru cunoștință. Cunoștințele căpătate cu plăcere se cimentează între ele, s-ar pute zice, se leagă mai durabil de substanța sufletească prin însăși faptul acesta al plăcerii.

Cu modul acesta se desleagă o altă chestiune din didactică: cum să facem pe copii să țină minte cunoștințele aflate?

Cum se dezvoltă *memoria*?

Un mijloc vechiu, dar sigur de altmintrelea, pentru dezvoltarea memoriei e *repetiția*. De acest mijloc nu ne putem scuti nici odată; însă cu o singură condiție: ca să fie îndeplinită *înțelegerea*. Cînd lucrurile sînt bine înțelese și sînt cu plăcere cunoscute, ele se memorează, căci se alipesc mai durabil ele între ele și toate împreună de cele mai durabile și mai vechi, unindu-se astfel în un *stock* strîns foarte trainic, cu putere de coesiune însemnată.

Incontestabil, și fără înțelegerea lucrurilor se poate memora. Dacă se repetă de multe ori, se repetă neconținut, cele mai absurde împărecheri de cuvinte, nonsenzurile cele mai bătaoare la cap pot fi, în cele din urmă, memorate. Dar această procedură e barbară și nu mai nevoie să spunem că e antipedagogică.

Poate vor gîndi unii însă, că, aplicînd principiul didactic de a ne adresa spontaneității elevilor, și a nu spune chiar noi de-a dreptul adevărul, pe care l-ar putea afla și elevii, sub conducerea noastră, e în definitiv numai o *perdere de timp*. Cei

mai prudenții poate nu vor spune că e numai decît o pierdere de timp, în senzul că nu se profită nimic, ci pentru cuvîntul că știința e lungă și timpul scurt, și dacă se dă astfel în porții mici adevărurile, atît cît prinde mintea copiilor singură, rezultatul ultim ar fi că se va ajunge la sfîrșitul anului, fără să se ajungă la sfîrșitul materiei prescrise în programă. La aceste considerații s-ar putea răspunde sumar că, dacă odată se recunoaște că principiul didactic însuși e valabil și prețios, faptul că el nu poate fi aplicabil din cauza unei alcătuirii existente, face să cadă asupra acestei alcătuirii și rutine toată răspunderea, și decîi asta echivalează deja cu o sentință dată contra lor.

Cînd vom trata chestiunea programelor, vom mai dezvolta această chestiune.

Deocamdată observăm în scurt, că știința nu este în sine nici lungă, nici scurtă. Această noțiune nu se aplică științei. Știința nu e o entitate cu proporții absolute; e atît, cît o posedă mintea omenească, și atît cît poate să încapă în mintea care se ocupă cu dînsa. E și vastă, e și elementară, e cum o are cine-va și cum vrea s-o comunice. O știință se poate propune, fără să se termine, în zece ani; și se poate expune, în esența ei, în cîteva luni. Totul atîrnă de alegerea cunoștințelor ce trebuiesc cîștigate în limita timpului de care dispune orarul unui obiect la școală, unde cantitatea e condiționată, de altfel, și de factorul metodei raționale.

Și afară de aceasta, în definitiv, nu se știe cînd este mai multă pierdere de timp? Cînd se dau treptat-treptat cunoștințele ce se asimilează îndată, crescînd astfel energia mentală prin hrană substanțială și întăritoare, sau cînd se grămădesc cu repeziciune cunoștințele neasimilate și neasimilabile, aruncate în capete ca în o magazie, fără să se prindă și să se organizeze în spirit, așa că se desfac și se scutură din minte după trecerea examenului, întocmai cum se scutură de apă păsările ajunse pe mal, după ce au trecut gîrla? Știința, ce se dă astfel în silă și cu toptanul, rămîne ca o sumă de elemente străine în capul elevilor, și mintea se simte așa de împovorată și de obosită de greutatea cunoștințelor anorganice, în cît elevii, la sfîrșitul anului, se leapădă cu entusiasm și de ele și de cărțile ce le conțin.

Atunci, care e cîștigul? Unde e pierderea de timp?

Incontestabil că pierderea adevărată de timp e în lăcomia

imprudentă și păgubitoare de a ticsi cît se poate mai multe cunoștințe neasimilate, carî, neputînd fi mistuite de spirit, nu se transformă în forță, ci produc o adevărată indigestie intelectuală.

Din programa învățămîntului, or care ar fi dînsa, profesorul să aleagă cunoștințele demne de cunoscut, și carî trebuie neapărat să se cunoască, și, cu ajutorul lor, să caute a dezvolta spiritul prin procedările metodologice cele mai raționale.

3. Învățămîntul să fie interesant. — Intre condițiile mai principale de îndeplinit în didactică, pentru ca învățămîntul să-și producă efectul său, este și aceea ca învățămîntul să fie interesant.

Interes teoretic și practic. — Cînd se îndeplinește numai condițiunea de claritate, cînd inteligența urmărește pas cu pas, și cu succes, o desfășurare și o înlănțuire de idei, pe care o pricepe, se produce o plăcere, plăcerea intelectuală.

Atunci avem numai interesul curat formal, teoretic, condiționat de plăcerea ce se naște, cînd puterile intelectuale se simt crescînd, cînd lumina se face din ce în ce mai largă în spirit, limpezind problemele vieții și ale naturei.

Maî este însă un interes ce trebuie satisfăcut.

Cînd vorbeam despre rolul intelectului în viață, spuneam că el s-a născut ca un organ în serviciul instinctului de conservare, decî din interes practic, și că treptat-treptat, cu dezvoltarea lui, a mai crescut o trebuință nouă, trebuința de a înțelege pentru a înțelege, trebuința teoretică.

Interesul formal, arătat mai sus, se raportează mai mult la a doua funcțiune a inteligenței, la funcțiunea derivată, la teorie.

Învățămîntul trebuie să cate, însă, a satisface trebuința primară a înțelegerii pentru scopul conservării și fericirii vieții. Atunci avem *interesul practic*.

Științele se pot împărți, din acest punct de vedere, în două categorii: științe carî satisfac *mai mult*, în prima linie, interesul teoretic sau formal, și sînt interesante prin ele însă-le; și științe carî, în prima linie, se adresează interesului practic, material, și, prin urmare, se raportează la funcțiunea primordială a inteligenței.

Am putea numi, ca exemple tipice, de categoria întâiu,

matematicile, logica, și pînă la un punct — atîrnînd acest punct de metodă — limbile. Putem cita, ca exemplu tipic de a doua categorie, științele eminentemente practice: igiena, medicina, agricultura, etc.

În aceste două categorii de științe, exemplificate prin matematici deoparte și prin medicină ori prin igienă de altă parte, se vede predominînd deoparte interesul teoretic, de altă parte interesul practic. La mijloc, între aceste două extreme, sînt științe ce copriind în ele, în porțiuni deosebite — atîrnînd și de aici de metodă — interesul teoretic și practic.

Cînd își propune omul de știință sau profesorul să demonstreze că suma celor trei unghiuri este egală cu două unghiuri drepte, nu se vede ce interes practic ar eși de aici; inteligența e ocupată ca de o gîcitoare ori șaradă. Tot interesul se concentrează în a găsi mijloacele, a căuta noțiunile intermediare, pe baza și cu ajutorul carora să se poată stabili această egalitate ultimă între două unghiuri drepte și cele trei unghiuri din triunghi. Și interesul e satisfăcut, sentimentul mulțumirii se produce, cînd se ajunge la acest rezultat. Iată un exemplu clasic de interes numai teoretic. Prin demonstrarea ce duce la soluția problemei, mintea, captivată, urmărește cu aceiași nerăbdare rezultatul, cum urmărește, d. e. la curse, un spectator cu privirea pe călăreții ce se întrec, curios să vadă cine ajunge la țintă mai degrabă.

Și în celelalte științe găsim, incontestabil, în diferite grade, acest interes intelectual. În *istorie* d. ex., cînd se caută legătura cauzală dintre fenomene, cînd se arată din ce pricină economice, culturale, sociale a rezultat un eveniment mare, ca revoluția franceză, sau ca revoluția noastră dela 1848, cînd se pătrunde nexul cauzal al înlănțuirii faptelor, incontestabil că inteligența, satisfăcută, dă naștere unui interes teoretic.

Tot așa în toate celelalte științe, fie cosmologice, fie noologice, cînd se stabilește legătura dintre fenomene, ori raporturile dintre idei.

Dar, pe lîngă interesul acesta, găsim interesul *material*, *practic*, și acesta de asemenea în diferite grade, nu numai în științele pe care le-am citat ca exemple tipice de științe practice, dar și în celelalte de o natură mai formală.

Chiar *matematica* poate să se predea și dînsa în așa chip,

în cît să mulțumească și partea interesată, practică a omului. Aplicațiile în probleme au în cea mai mare parte acest rol. Problemele se pot alcătui astfel, în cît să răspundă la unele trebuințe zilnice și deslegarea lor să aducă ușurarea v-unei greutăți în sarcina vieții practice.

De ordinar, negreșit, astfel se și compun problemele din matematică, începînd de la cele mai elementare, din învățămîntul primar. Geometria, se știe cîtă legătură are cu viața practică; legătura ei e așa de mare în cît, după istoricii științii, dînsa s'ar fi dezvoltat din chiar interesul practic, din trebuința de a măsura și delimita pămînturile. Tocmai de această legătură practică, așa de bogată în variate aplicații, se poate servi învățămîntul spre a trezi în suflete, pe lîngă interesul curat formal, și interesul material.

Neapărat, ar fi o greșală, dacă s'ar inzista prea mult numai asupra acestei legături practice cu viața. Știința nu trebuie tratată în mod exclusivist, nici ca o zeiță ce stă în cer, cum o numea *Schiller*, nici ca un animal de hrană.

«Einem ist die Wissenschaft die hohe, die himlische Götin; dem andern, die tüchtige Kuh, die ihn mit Butter versorgt».

Nici numai zeiță, nici numai vacă, știința trebuie să fie o funcțiune omenească, care să se adapteze la toate trebuințele omenești, să satisfacă deci și interesele teoretice și cele practice.

A satisface interesele practice, a fi *interesantă*, în sensul acesta restrîns al cuvîntului, însemnează a pune știința în raport cu una din funcțiunile omenești — fie speciale, fie generale.

Un om, cu o înclinație înăscută precumpănitoare în o direcție, va fi interesat special, chiar exclusiv a afla cunoștințele ce se raportează la acea înclinație individuală a lui. Cine se naște cu o predispoziție către matematici; cine se naște cu o predispoziție pentru științele de observație, sau cele experimentale; cine, cu tendința de a întreba, pînă la torturare, natura lucrurilor spre a-î storce secretele; cine, cu porniri către combinațiile de idei, în sensul și scopul de a satisface trebuința frumosului, — va avea, fiecare după predispoziția lui individuală, o atenție mai interesată special pentru ordinea de

cunoștințe, relative la acea tendință sufletească a personalității lui.

Carierea specială, asemenea, determină interesul particular. Cunoștințele vor fi interesante pentru un militar, când se vor raporta la arta lui, la tactică, strategie, etc.; vor fi interesante pentru un profesor, când se raportează la determinarea mai apropiată a naturii omenești și a mijloacelor de a o perfecționa; vor fi interesante pentru un negustor, când se vor raporta la afacerile lui comerciale; vor fi interesante pentru un agricultor, când îi vor ajuta să cunoască pământul bun de cutare cultură, să știe cum se cultivă cutare plantă, sau cutare speță de animale.

Aceste, sînt interese speciale.

Dar *sînt și interese omenești generale*, ce există în orî-ce om normal. Pe un om normal, cuminte și echilibrat îl vor interesa, incontestabil, cunoștințele relative la condițiunile de păstrare a sănătății, fizice și intelectuale; îl vor interesa cunoștințele care îl vor pune în situație de a-și îndeplini mai conștient datoriile lui în viața socială, în situație de a-și cunoaște rostul lui în lumea interhumană, și-î vor da mijloacele de a funcționa ca parte normal constitutivă în mecanismul întreg sociologic în care trăește; adică, mai în special, cunoștințele ce-l vor pune în situație să-și îndeplinească rolul lui de cetățean. Il vor interesa acele cunoștințe care îi vor servi la susținerea vieții, la triumful în lupta pentru existență. Il vor interesa și cunoștințele care îi vor da puterea, nu de a triumfa în interesul lui personal, ci de a realiza un ideal, ideal umanitar, pornit din trebuința simpatiei universale, tot așa de general, dacă nu de adînc, împlîntată în natura omului, ca și interesul personal.

Căci nu vom considera, și nu se poate considera, ca normal alcătuit omul, care înțelege și simte ca interesant pentru dînsul numai ceia ce se raportează la binele lui personal, în opunere exclusivă cu buna stare, cu fericirea tuturor celorlalte ființe.

Dacă ar exista o astfel de natură, ar fi o natură monstruoasă.

Deci, când e vorba de «interes în învățămînt și de învățămînt interesant», trebuie să nu se uite a se desvolta și interesul care se naște din raportul cunoștințelor cu viața în general, nu numai cu viața individuală, dar și cu cea socială. De aceea

avea dreptate Herbart, cînd, vorbind despre «învățămîntul educator» și despre *multilateralitatea interesului*, ce definește și caracterizează acest învățămînt, punea în prima linie interesele morale, interesele ideale.

De altfel, din punct de vedere curat și numai psihologic, *interesant* devine învățămîntul totdeauna, cînd se măgulește or-ce trebuință, or-ce pasiune omenească, sau instinct, indiferent de ce natură și indiferent de ce valoare morală ar fi.

Era interesant d. ex. învățămîntul Sofiștilor la Greci, care propunea să dea mijlocul de a se ridica cineva prin puterea cuvîntului, prin retorică, deasupra concetățenilor, astfel ca să-î stăpînească.

Sofiștii, cum se știe, nu prea puneau mare greutate pe distincțiunile morale, și își propunea, pe față, să învețe pe or-cine arta de a dovedi, or-cînd și or-cuî, că acelaș lucru poate să fie și bun și rău, în aceleaș condiții.

Negreșit că trebuie să fie interesant un învățămînt care promite și dă mijloacele de a cîștiga glorie, avere și în genere puterea fie politică, fie economică orî socială.

Însă, în învățămînt, trebuie să se facă o selecție a diferitelor interese după un criteriu.

Interesul practic sau material în diferite științe.—Ziceam că în fiecare știință se găsește, în proporție deosebită, și interesul material și interesul formal. Să vedem aceasta în cîteva exemple.

In logică. — *Logica* e o știință curat formală, și, deci, interesul predominant în studiul ei, trebuie să fie formal. Dar, cînd se dau mijloacele : cum să se dovedească sofismele în o cuvîntare plină de raționamente specioase, cum să se dovedească în o scriere seducătoare, ca compoziție, sau în orî-ce altă manifestare literară mai complexă, erorile de judecată, atuncî știința logică devine un instrument practic, și interesul pe care îl deșteaptă, e un interes material. În școli, ce e drept, din modul cum se propune știința logiceî, nu prea iese acest interes din urmă. Nu vom lua, însă, ca normă aceia ce se face și aceia ce este. Știința educației este care dă normele, arată aceia ce *trebuie să fie*.

Incontestabil, că dacă, în predarea științei ce expune și

lămurește procedările artei de a gândi just, s-ar adăuga și exercițiile practice, prin care s-ar tinde a se aplica regulile cunoscute la niște cazuri concrete, spre a descurca, bunioară, un țesut de erori logice presărate în o lucrare literară ori științifică—studiul logicei ar deveni mai interesant și din punctul de vedere teoretic, și din cel mai practic.

Interesul practic în științele fizico-naturale.—Științele fizico-naturale au un câmp întins pentru dezvoltarea interesului material. Acest interes material e neglijat însă, când, d. e. în chimie și în fizică, se vorbește numai de legi generale, de principii și de proprietăți convenabile tuturor compurilor sau claselor principale de corpuri și de fenomene din natură, și nu se caută, pe baza acelor legi, să se explice mediul fizic direct înconjurător.

Poate să se cunoască perfect de bine, în principiile ei generale, chimia; dacă, însă, când ar fi vorba de a explica ce e gazul aerian, ce e și cum se alcătuiește un chibrit, ori săpunul, sau or-ce substanță uzuală, sarea, apa, etc., elevul ar rămînea cu ochii mari de surprinză, înălțînd din umeri,—învățămîntul, or-cît ar fi fost de clar, și, decî, din punct de vedere formal, or-cît ar fi fost de interesant, a păcătuît, lăsînd interesul practic neatîns și nedeșteptat. Introducîndu-se și aceste considerații, se adaugă din contră la interesul învățămîntului, în proporție cu stabilirea raporturilor dintre cunoștințe și dintre interesele zilnice ale vieții.

În științele naturale descriptive, în geologie, botanică, zoologie, se obișnuiește să se vorbească și de detalii, negreșit, nu numai de principiile generale, ba încă decît se poate mai multe detalii. Dar în alegerea amănuntelor nu se vede domînd criteriul interesului vital, al interesului practic.

Fără îndoială, nimenea nu se opune părții generale a științei. Această parte generală răspunde întîiei forme de interes. răspunde trebuinței de a înțelege lumea. Dar, când e vorba de a recurge la exemplificări concrete, de ce nu s-ar căuta acestea și în vederea celui de al doilea interes, a interesului material? Cînd se fac clasificările plantelor, animalelor, cînd se descriu mai în detaliu caracterile lor și se enumără speciile și familiile. este, parese, elementar să se aleagă, ca exemple, acele clase și categorii de ființe. care trăiesc în mediul fizic al

țarei unde se propune știință. Spețele de plante și de animale ce or fi trăind în Australia, în sudul Africei, în America. pot fi frumoase, interesante pentru zoolog, pentru botanist, pentru specialist ; dar pentru acel care — cum e în învățămîntul secundar — e nevoit, din cauza mulțimei obiectelor de studii și din cauza scurtimei timpului, să se mulțumească numai cu noțiunile generale de cultură generală ; pentru acela care, în aceste condițiuni, voiește să se orienteze în datele generale ale științei, este logic să i se descrie în detalii, nu cazurile depărtate, fenomenele și ființele cu cari nu se întâlnește în viață, ci acele fenomene, ființe și lucruri pe cari le vede, le utilizează, de cari trebuie să se ferească, ale căror proprietăți îl afectează, se rapoartă la viața lui, fie în bine, fie în rău.

Tot așa și pentru istorie, pentru geografie, limbă, etc.

In Himie. — Dar în predarea *chimiei*, mai ales, se poate învedera și aplica mai larg și mai efectiv principiul de a dezvolta interesul practic în învățămînt. Himia are atîtea aplicațiuni industriale.

Ar fi o adevărată revoluție morală și socială în sistemul nostru de învățămînt, dacă în micile noastre laboratorii sau cabinete de himie, de pela școli, — unele binișor înzestrate cu aparate și material de experimentație, — profesorul nu s-ar mărgini numai a demonstra, în mod intuitiv, legile combinației corpurilor, și a analiza compoziția lor, ci ar căuta să facă sinteze interesante pentru foloasele lor în viața de toate zilele.

Cu cîtă plăcere ar lua parte elevul la lecția de himie, cînd i s-ar arăta cum poate să-și facă singur un parfum, măcar simplul *odicolon*, ori un săpun, o oglindă, un chibrit ! Cu ce mîndrie s-ar duce el acasă și ar ruga pe toată lumea ză se uite la dînsul, cum știe să producă, din cutari și cutari elemente, un anumit corp, de care toți au nevoie!

În colțișorul lui din casă s-ar înjgeba un adevărat laboratoriu.

Pe firida, pe fereastra, pe lavițele, etajerele și dulapurile camerei s-ar vedea tot felul de sticlute cu preparatele lui, și borcănașe de pomadă, și cutioare cu săpunuri, pe cari frații și părinții lui, — mai în glumă, mai în serios, — le ar cere la trebuință, să se slujească cu ele.

În unele din orele de clasă, utilizate pentru lucrări practice,

exerciții, estemporale, etc., s-ar da elevilor să lucreze, pe în-trecute, câte-un preparat de corp uzual, la toți acelaș lucru sau fiecăruia după cererea și predispoziția lui.

Nu mai încape îndoială, că scopul acestei noui metode în învățămîntul științelor naturei, n-ar fi, direct, de a scoate din elevi numai decît industriași orî negustori. Nu. Scopul este curat și simplu numai de a educa, deșteptînd în sufletul omului cît se poate mai multe puteri latente, atingînd cît se poate mai multe rezorturi ale vieții și activității lui sufletești.

Resultatul cultural ar fi din cele mai însemnate.

1^o) S-ar desvolta sentimentul puterei asupra naturei.

Omul atît poate, cît știe. *Savoir c'est pouvoir*. Dar numai atunci poate, și știe că poate, cînd din cunoștințele lui asupra naturei se simte în stare a interveni în cursul obișnuit al naturei, și a *produce*, a *creia* lucruri și fenomene, combinînd și mînuind legile lor, după gustul și după interesul lui.

2^o) S-ar desvolta, de sigur, sentimentul solidarității dintre clasele sociale.

Viitoriî absolvenți ai cursului secundar de cultură generală, or-cît de departe s-ar sui în ordinea ierarhiei sociale, or-cît de învățați ar deveni în litere orî matematici, etc., or-cît de puternici și de bogați ar ajunge prin muncă și noroc, nu s-ar mai uita așa de sus și desprețuitor la fabricantul, care face cu meșteșug chibrituri, săpun sau lumînări.

L-ar privi cu alți ochi, cînd și-ar aduce aminte că și el a încercat odată să aplice legile științei în realizarea unor astfel de lucruri sau a altora de aceeași categorie. I s-ar părea că vede în el un coleg de muncă ; în tot cazul un artist, care s-ar ilustra în societate prin meșteșugul lui, ca or-care alt specialist de distincție. Ceva din sentimentul admirației ar influența aprețierea omului, prin înțelegerea greutăților și meritelor operei lui. Aplicațiile practice în școală, democratizînd spiritele, apropiînd clasele sociale, ar înobila munca, punînd-o în rangul aristocrației de merit și de valoare.

3^o) Un vechi prejudiciu domnește încă destul de tiranic în societatea noastră. Meseriile independente, lucrările manuale, industria și comerțul sînt considerate ca ocupații inferioare, mai puțin onorabile decît așa zisele profesii liberale, decît profesoratul, advocatură, medicina, preoția, magistratura.

Această considerație se observă în toate manifestările vieții sociale, dar nicăeri nu se constată mai evident și frapant ca în selecția secșuală. O fată cu greu se hotărăște a lua un negustor sau un fabricant de frîngii, bunioară. Odorul visurilor ei trebuie să fie măcar un funcționaraș cît de mic, chiar și numai copist de tribunal. I s-ar părea o injosire și s-ar rușina, cînd ar fi nevoită să zică : «bărbatu-meu s-a dus la prăvălie». La prăvălie!

Dar cu totul altfel sună, din contră : «la cancelarie» ! «S-a dus la cancelarie !

S-a întors dela cancelarie» !

Ce chin pentru o fată bine crescută să se știe nevasta unui lumînărar, unui fabricant sau vînzător de săpunuri, ori de chibrituri.

Cel mult agricultorii mai găsesc grație înaintea gustului rafinat al depositarelor criterului, după care se judecă valorile relative ale meseriilor sociale.

Acestui prejudiciu, explicabil prin mai multe cauze, se datorește și faptul, de care ne plîngem azi, că ne lipsește industrie și comerț propriu, că Românii se îndeasă la slujbe și la lefuri plătite din budgetul Statului, și nu se îndeletnicesc cu meșteșuguri, cu munca manuală, cu roditoarele afacerii de negoț și aplicații industriale.

Deșteptînd în școala de cultură generală interesul pentru lucrări practice, s-ar ajuta, indirect dar sigur, la distrugerea acestui prejudiciu.

Folosul n-ar fi numai că s-ar învăța mai cu drag, dar că s-ar deștepta în unii, din vreme, impulsiiile talentului îndreptat către viața practică a tehniceii industriale și a comerțului ; iar în alții—în toți — respectul pentru aceste ramuri ale specializării muncii sociale.

Interesul material în studiul istoriei.—*Istoria* ar trebui astfel predată în cît să satisfacă și trebuința practică a orientării în mersul societății, adică, interesul material.

Teamă-mi este însă că, dacă s-ar cerceta și analiza de aproape modul cum se predă de fapt istoria, s-ar constata, poate, că nici chiar interesul teoretic nu e tocmai satisfăcut ; cît despre cel material, acela și mai puțin, dacă nu de loc.

Interesul teoretic ar fi atunci îndeplinit, cînd, prin stu-

diarea istoriei, fie naționale, fie universale, s-ar naște o convingere clară despre *evoluția spiritului și caracterului omenesc* în general, sau a *poporului* în special, despre a cărui istorie e vorba; cînd, apoi, din acest studiu, întemeiat pe în-lănțuirea cauzală a fenomenelor sociologice, ar ieși, mai departe, înțelegerea și explicarea limpede a stării actuale, precum și a direcției vieții colective.

Poate că această trebuință teoretică s-ar crede că se poate numai în învămîntul superior; nu vorbesc de acest învățămînt. Dar dacă, în învățămîntul secundar, se pare în adevăr imposibil a lămuri seria evolutivă a vieții colective în omenire, sau la un popor, cel puțin pentru elevii din cursul superior; și, dacă, pe temeiul acestei imposibilități, se elimină interesul curat formal al istoriei din învățămîntul secundar, atunci cel puțin, trebuie neapărat să se satisfacă al doilea interes, cel material, pe care îl poate procura această știință. Căci o știință ce n-ar deștepta nici interesul practic, nici cel teoretic, nu merită să fie cunoscută, e o grămadire de fapte amorfe și fără absolut nici un interes, e tot așa cum s-ar cunoaște cîte frunze cad sau răsăr într-o dimineață de primăvară ori de toamnă, sau, cum zice Spencer, «cîți puî a făcut pisica vecinului».

Se satisface în învățămîntul secundar cel puțin interesul material, în studiul istoriei?

Interesul material se satisface, cînd se dă puțința, celui ce a învățat istoria, să-și dea samă, în un moment dat a-l vieții poporului, de direcția în care trebuie să se manifeste ca membru conștient și activ al societății. Cetiți s. e. interesanta prefață a lui *Taine*, la scrierea *Les origines de la France contemporaine*, și vedeți cum își pune, dela început, ca țintă clară, care-l face să studieze origina Franței și desfășurarea evenimentelor pînă în timpul lui: a-și da seamă de Franța actuală, ce este ea în prezent, ce însemnează, în cotro merge evoluția ei, etc., toate în scopul practic determinat de a ști: ce trebuie să facă el, *cum să voteze*. Și ca să vadă cum trebuie să îndeplinească această datorie civică, a trebuit să cerceteze cum e alcătuită viața publică, socială, economică a Franței, cum s-a născut starea actuală din fazele precedente și în cotro merge societatea.

«În 1849, zice *Taine*, avînd două-zeci-și-unu de ani, eram alegător și foarte încurcat; căci aveam de ales cinci-spre zece sau două-zeci de deputați, și ceva mai mult, după obiceiul francez, trebuia nu numai să aleg oamenii, dar să optez între teorii. Mi se propunea să fiu regalist sau republican, democrat sau conservator, socialist sau bonapartist : eu nu eram nimic din toate acestea, ba nu eram absolut nimic, și cite odată invidiam pe atîția oameni convinși, cari aveau fericirea de a fi ceva. Dupe ce am ascultat diversele doctrine, recunoscuî că desigur era o lacună în spiritul meu. Motive valabile pentru alții, nu erau de loc pentru mine; nu puteam înțelege că în politică s-ar putea lua cineva după preferințele sale.»

Și mai departe: «Forma socială și politică în care un popor poate să intre și să rămîie nu e lăsată la bunul lui plac, ci e determinată de caracterul și trecutul lui. Ea trebuie, pînă în cele mai mici amănunte, să se moduleze după trăsăturile vii asupra cărora s-aplică, altfel ea se va sparge și va cădea în bucăți. De aceea nu vom izbuti să găsim pe a noastră, decît studiîndu-ne pe noi înși-ne, și cu cît vom ști mai precis ceea ce sîntem cu atît vom înțelege mai sigur ceea ce ne convine». «Ce de timp, ce de studii, ce de observații rectificative unele prin altele, ce de cercetări în prezent și în trecut, în toate domeniile cugetării și ale acțiunii; ce de muncă nesfîrșită și seculară, spre a obține ideea exactă și completă a unui mare popor, care a trăit viața de popor și care trăiește încă! Dar acesta este singurul mijloc de a nu legifera fals după ce am raționat în vid, și mi-am zis că, cel puțin pentru mine, dacă voi încerca vr-odată să-mi stabilesc vre-o opinie politică, să fac aceasta numai după ce voi fi studiat mai întîiu Franța.»

Orî-cine a absolvit învățămîntul secundar poate să răspundă, din proprie experiență, la întrebarea dacă învățămîntul istoriei în școală le a dat puțința practică cerută de *Taine* în acea prefață, precum și de pedagogii ca H. Spencer.

«Ideile ce se dau, sub acest nume, (de istorie), tinerimei, zice H. Spencer, sînt absolut lipsite de valoare în ce privește calitatea lor de călăuză în viață. Faptele raportate în cărțile noastre de istorie, întrebuițate în școli, și cele coprinse în operele mai serioase scrise pentru adulți, aproape nu pun de

diarea istoriei, fie naționale, fie universale, s-ar naște o convingere clară despre *evoluția spiritului și caracterului omenesc* în general, sau a *poporului* în special, despre a cărui istorie e vorba; cînd, apoi, din acest studiu, întemeiat pe în-lănțuirea cauzală a fenomenelor sociologice, ar ieși, mai departe, înțelegerea și explicarea limpede a stării actuale, precum și a direcției vieții colective.

Poate că această trebuință teoretică s-ar crede că se poate numai în învămîntul superior; nu vorbesc de acest învățămînt. Dar dacă, în învățămîntul secundar, se pare în adevăr imposibil a lămuri seria evolutivă a vieții colective în omenire, sau la un popor, cel puțin pentru elevii din cursul superior; și, dacă, pe temeiul acestei imposibilități, se eliminază interesul curat formal al istoriei din învățămîntul secundar, atunci cel puțin, trebuie neapărat să se satisfacă al doilea interes, cel material, pe care îl poate procura această știință. Căci o știință ce n-ar deștepta nici interesul practic, nici cel teoretic, nu merită să fie cunoscută, e o grămadire de fapte amorfe și fără absolut nici un interes, e tot așa cum s-ar cunoaște cîte frunze cad sau răsăr într-o dimineață de primăvară ori de toamnă, sau, cum zice Spencer, «cîți puî a făcut pisica vecinului».

Se satisface în învățămîntul secundar cel puțin interesul material, în studiul istoriei?

Interesul material se satisface, cînd se dă puțința, celui ce a învățat istoria, să-și dea samă, în un moment dat a-l vieții poporului, de direcția în care trebuie să se manifeste ca membru conștient și activ al societății. Cetiți s. e. interesanta prefață a lui *Taine*, la scrierea *Les origines de la France contemporaine*, și vedeți cum își pune, dela început, ca țintă clară, care-l face să studieze origina Franței și desfășurarea evenimentelor pînă în timpul lui: a-și da seamă de Franța actuală, ce este ea în prezent, ce însemnează, în cotro merge evoluția ei, etc., toate în scopul practic determinat de a ști: ce trebuie să facă el, *cum să voteze*. Și ca să vadă cum trebuie să îndeplinească această datorie civică, a trebuit să cerceteze cum e alcătuită viața publică, socială, economică a Franței, cum s-a născut starea actuală din fazele precedente și în cotro merge societatea.

«În 1849, zice *Taine*, avînd două-zeci-și-unu de ani, eram alegător și foarte încurcat; căci aveam de ales cincî-spre zece sau două-zeci de deputați, și ceva mai mult, după obiceiul francez, trebuia nu numai să aleg oamenii, dar să optez între teorii. Mi se propunea să fiu regalist sau republican, democrat sau conservator, socialist sau bonapartist : eu nu eram nimic din toate acestea, ba nu eram absolut nimic, și cite odată invidiam pe atîția oameni convinși, cari aveau fericirea de a fi ceva. Dupa ce am ascultat diversele doctrine, recunoscuî că desigur era o lacună în spiritul meu. Motive valabile pentru alții, nu erau de loc pentru mine; nu puteam înțelege că în politică s-ar putea lua cineva după preferințele sale.»

Și mai departe: «Forma socială și politică în care un popor poate să intre și să rămîie nu e lăsată la bunul lui plac, ci e determinată de caracterul și trecutul lui. Ea trebuie, pînă în cele mai mici amănunte, să se moduleze după trăsăturile vii asupra cărora s-aplică, altfel ea se va sparge și va cădea în bucăți. De aceea nu vom izbuti să găsim pe a noastră, decît studiîndu-ne pe noi înși-ne, și cu cît vom ști mai precis ceea ce sîntem cu atît vom înțelege mai sigur ceea ce ne convine». «Ce de timp, ce de studii, ce de observații rectificate unele prin altele, ce de cercetări în prezent și în trecut, în toate domeniile cugetării și ale acțiunii; ce de muncă nesfîrșită și seculară, spre a obține ideea esactă și completă a unui mare popor, care a trăit viața de popor și care trăiește încă! Dar acesta este singurul mijloc de a nu legifera fals după ce am raționat în vid, și mi-am zis că, cel puțin pentru mine, dacă voi încerca vr-odată să-mi stabilesc vre-o opinie politică, să fac aceasta numai după ce voi fi studiat mai întîiu Franța.»

Orî-cine a absolvit învățămîntul secundar poate să răspundă, din proprie experiență, la întrebarea dacă învățămîntul istoriei în școală le a dat puțința practică cerută de *Taine* în acea prefață, precum și de pedagogii ca H. Spencer.

«Ideile ce se dau, sub acest nume, (de istorie), tinerimei, zice H. Spencer, sînt absolut lipsite de valoare în ce privește calitatea lor de călăuză în viață. Faptele raportate în cărțile noastre de istorie, întrebuițate în școli, și cele coprinse în operile mai serioase scrise pentru adulți, aproape nu pun de

loc în lumină adevăratele principii ale acțiunii politice. Biografiile suveranilor nu aruncă multă lumină asupra științei sociale. A ști pe dinafară intrigile dela curte, comploturile, uzurpările ce s-au întâmplat și alte lucruri de acest fel, cu toate numele personajelor care au luat parte la ele, asta nu ne învață mare lucru despre cauzele progresului națiunelor.

«Citim că în cutare epocă a fost o contestare pentru putere, și că această contestare a dat naștere unei bătălii în regulă; că generalii și locotenenții se numeau așa și așa; că aveau fie-care atâtea mii de oameni de infanterie, atâtea mii de oameni de cavalerie, și atâtea tunuri; că și-au așezat trupele în cutare și cutare ordine; că au manevrat, au atacat, s-au retras în cutare chip; că la ora cutare din zi au încercat cutare înfrângere sau au câștigat cutare avantaje; că, într-un avânt oarecare, un general a fost ucis și un regiment decimat; că, după toate peripețiile luptei, victoria a fost de partea unei armate sau a celeilalte; în sfârșit că au fost atîția morți, atîția răniți și atîția prizonieri. În toate detaliile grămădite care compun povestea, se găsește oare unul singur care să te poată ajuta a te conduce ca cetățean? Să presupunem că ai cetit cu băgare de samă nu numai *cele cincisprezece bătălii decisive care s-au dat în lume*, dar descrierea tuturor bătăliilor menționate în istorie — votul tău la alegerile viitoare va fi oare mai judicios?» ¹⁾

Bacalaureații, în genere, au vrîsta care le permite dreptul de vot; deci sînt cetățeni și ar trebui să credem că, pe temeiul cunoștințelor istorice căpătate în cursul secundar, știu și formele vechi din care s'a dezvoltat țara romînească, și direcția culturală în care merge, și alcătuirea și rostul întreg al vieții publice; și deci, pentru a pronunța cuvintele lui Taine și Spencer, știu pe cine să voteze.

Pentru cîți absolvenți, însă, nu samănă această întrebare cu cea din comedia lui Carageali: «dar eu cu cine votez?»

Dacă dar nici interesul teoretic nu se poate realiza în învățămîntul secundar, și nici cel material, atunci care mai rămîne să fie rolul și rațiunea de a fi a studiului istoriei?

¹⁾ Vezi cap. I din scrierea lui asupra *Educației*.

Reforma de întrodus în coprînsul studiului istoriei.— Istoria, ca să devină interesantă, ar trebui să-și schimbe mult din cuprînsul actual, astfel cum se găsește în cele mai multe din cărțile școlare, adică în programul de fapt al școlii. Ca să satisfacă interesul teoretic, și să dea inteligenței o călăuză explicitoare despre evoluția societății, despre directiva mersului sufletului omenesc colectiv, trebuie să arunce mult din balastul detaliilor lipsite de valoare științifică, relative la războaie, la biografiile și intrigile familiare ale capetelor încoronate; trebuie să se ocupe mai mult cu manifestațiile colective ale societăților și popoarelor, cu instituțiile, ideile, credințele, obiceiurile, religiile, arta, tehnica. etc., cu viața totului omenesc care face obiectul istoriei; trebuie să devină, deci, mai mult ceea ce cere H. Spencer, o *sociologie descriptivă*. Aceasta în ce privește interesul teoretic, ce ne îndeamnă să ne dăm sama de legătura cauzală dintre evenimentele istorice, considerate ca treptele evoluției prin care trece societatea omenească, și să întrevedem astfel linia de evoluție a omenirii, sau numai a poporului cu care ne ocupăm în special;

În ce privește *interesul material*, istoria trebuie să caute o orientare, cât se poate mai lămurită, în mediul social, în care trăește generația ce se instruieste.

E de observat că raza interesului parcă ar sta în raport invers cu depărtarea în timp și în spațiu a evenimentelor de care este vorba. Cu cât evenimentele sînt mai depărtate, cu atît interesul *practic* al cunoașterii acelor evenimente, de ordin aritmic, e mai mic. Evenimentele din China, Japonia, Oceania pot fi interesante teoreticește; dar, ca practică, ca înrîurire asupra vieții noastre, sînt neînsemnate.

Cînd la depărtarea în spațiu se mai unește și depărtarea în timp, evenimentele își perd din ce în ce și mai mult interesul practic. Cunoașterea începuturilor societăților din Asia, Africa, depărtate în spațiu și timp, ce influență pot avea asupra evenimentelor noastre de astăzi, deci asupra vieții practice istorice contemporane? Poate să aibă interes teoretic, pentru înțelegerea desfășurării evolutive a spiritului omenesc; dar interes practic, *nu*.

Ba încă, parcă îți vine să crezi, că interesul practic și teoretic stau adesea în raport invers, în această ordine de lucruri.

Din punct de vedere teoretic, dorim și căutăm să știm în-

ceputurile cele mai depărtate, ca să urmărim lanțul causal al evenimentelor, cât se poate mai mult în trecut, și să găsim firul explicător complet al evenimentelor istorice.

Din punct de vedere practic, însă, cu cât ne ducem mai departe în timp și spațiu, cu atât ieșim mai mult din cercul intereselor zilei și ale epocii noastre.

Dacă aceste cerințe și principii didactice raționale nu prea se găsesc îndeplinite în învățămîntul nostru secundar, cauza e, între altele multe, că, în dorul nostru de a avea școli multe, grabnic înzestrate cu materialul didactic necesar, s-a recurs, în facerea cărților, la manuale străine, cum s-a recurs de altminteri și în alte ramuri ale activității noastre publice, cînd a fost vorba de legiuiri, buni-oară. Constituția nu s-a luat d-a gata din străinătate? De ce nu s-ar împrumuta și cărțile școlare dela streini? Dar ei le-au elaborat pentru trebuințele lor culturale. Nu face nimic; vor învăța și elevii noștri, ce învață elevii Francezilor și Nemților. Nu e tot știință? Astfel se explică, pentru ce școlarii noștri se surmenează cu evenimentele istorice interesante mai mult pentru Francezii sau Germanii; iar evenimentele mai apropiate de noi în timp și spațiu, nefiind tot așa de interesante pentru autorii cărților streine, sînt omise.

Fără îndoială, pentru un francez sau german e de puțină importanță a se ști ceea ce se petrece mai de aproape în Serbia, Bulgaria, Ungaria, în țările învecinate cu noi; și, din nenorocire, autorilor didactici din străinătate, nici prin gînd nu le trece să elaboreze cărți pentru trebuințele noastre culturale. Din cauza aceasta, nici în școlile noastre nu se insistă, atît cît ar trebui, pentru orientarea istorică a noastră, asupra popoarelor vecine și asupra spiritului lor, de și sînt în relație cu noi și ne interesează în mod practic. Și cam tot așa se întîmplă și cu celelalte științe.

Am dezvoltat acest principiu pentru istorie în altă lucrare. Reproduc aici cîteva considerații de acolo.

«Orî-ce popor are dreptul să privească lumea istorică din punctul său de vedere. Noi am văzut, pînă mai ieri, istoria universală prin ochii Francezilor sau Germanilor. Cărțile noastre de școală, în genere, se estind asupra evenimentelor, care interesează, în prima linie, pe Francezii sau pe Germanii.

Francezii și Germanii și-au scris cărțile istorice pentru ei, și spre a orienta tinerile lor generații în cercul lumii istorice, care se raportează mai întâiu de toate la viața națiunii lor.

Victor Duruy, în *Petite histoire du moyen âge* (p. 133), spune că la mijlocul Evului mediu sînt numai trei fapte interesante: Cruciatale, lupta papilor cu imperiul și rivalitatea dintre Franța și Anglia, «carî, pînă la 1328, își dispută provinciile, și pînă la 1453 chiar coroana.»

«Le reste de l'Europe, adaugă el, vit dans l'isolement et l'obscurité.»

Dar, în acea «izolare și obscuritate», noi vedem, aici în răsărit, fapte capitale, tot așa de interesante, din punctul de vedere al vieții noastre naționale, ca și rivalitatea Franței cu Anglia, pentru aceste două națiuni.

În acea «izolare și obscuritate» se ridică imperiul romîno-bulgar, care s'a măsurat cu două imperii: bizantin și latin, și mai-mai le-a răpus, pe cel dintîiu în aplauzele marelui papă Inocențiu al III; pe cel d-al doilea, în ciuda lui.

În acea «izolare și obscuritate» se pune temelia Statelor romîne și se începe, între ele și Ungaria, o rivalitate, tot așa de interesantă, pentru noi, ca și rivalitatea dintre Franța și Anglia pentru Francezi.

În acea «izolare și obscuritate» apare în răsăritul Europei înspăimîntătoarea semi-lună, care trimete fiorii de groază pînă în adîncul Apusului. Și poporul nostru are mîndria că atunci, alătura cu celelalte popoare mici dintre Balcani și Carpați, și încă mai des *singur*, a servit de «stîlp al lumii apusene.»

*Și cu brațul lui armat
Pasul soartei l-a schimbat*

Dar ce pasă istoricului Francez de faptele glorioase și de luptele pe viață și pe moarte ale unui mic popor dela Dunăre, pierdut în răsăritul Europei?

Pentru el, noi trăim în «izolare și obscuritate» fiindcă viața noastră n-are nici o influență și n-duce nici-o lumină asupra vieții și destinelor poporului său.

Dar noă ce ne pasă de încurcăturile lui *Șilperic* și ale lui *Sigebert* cu niște femei ca *Fredegunda*, *Calsvinta* și *Bruneha*, carî pricinuesc atîtea omăruri și provoacă rezbele între Francezi?

Aleg numai un exemplu. Dacă un istoric francez insistă, cu nume proprii, asupra acestor întâmplări, lucrul se explică și se justifică. El scriu istoria din punctul de vedere al intereselor vieții lor naționale. Ceea ce nu se justifică, însă, este că și noi o scriem tot așa, adică o prescriem, traducînd cărțile streine în limba noastră. N-ar mai rămînea spre a complecta procedarea, decît să traducem și *viața lor* în *viața noastră*.

Pe noi ne interesează mai întăiu noi, și mediul istoric încunjurător, vecinii noștri. «A cunoaște, este a putea» zice *Aug. Comte*. Maxima filozofului francez se aplică la universul istoric, ca și la cel fizic; la omul individ, ca și la popoare.

Ca să invederez și necesitatea și putința de a trata istoria din punctul nostru de vedere, și pornind de la noi, ca centru, adaug încă o observație.

Orientul e marea scenă istorică unde se începe, se sfirșește și se manifestă în splendoarea ei viața societăților din evul mediū. In adevăr. Ce eveniment provoacă plămădirea evului mediū? Năvălirea barbarilor, care dărîmă imperiul Roman de Apus și servește de ferment social al unei lumi noui.

Ce eveniment determină încheierea Evului mediū? Sfărîmarea celeilalte jumătăți a imperiului Roman, prin năvălirea Turcilor în Europa și luarea Constantinoplei.

Și în ce se manifestă, pînă în adîncimea lui, principiul de viață al societății medievale? In cruciate, cari ridică miș de oameni, din toate straturile sociale și din toate țările creștine, spre a-î duce în Asia, ca să scape Ierusalimul și locurile sfinte din mîinile Musulmanilor.

Dar aceste trei evenimente capitale, hotărîtoare pentru viața omenirii din Evul mediū, unde s-au petrecut? Nu în *Orient*?

Și toate trele vin în atingere directă cu viața poporului nostru. Barbarii pe noi ne calcă întăiu. Mulți din cruciați trec și lasă urme de trecerea lor, cel puțin în peninsula balcanică: Soarta primei părți a expediției I și soarta cruciatei a IV, mai ales, s-a decis de poporul român din Balcani, și de aliații lui, Bulgarii și Slavi.

Și apoi, cînd e vorba de urgia care pune capăt imperiului bizantin — de Turci — unde se petrec grozavele lupte despe-

rate cu năvala lor cotropitoare? Unde întâmpină ei stavila cea mai neînfrântă? Nu în Orient? Nu la Dunăre și în țările noastre?

Sîntem îndemnați, prin urmare, și de cursul evenimentelor a muta centrul de gravitate și punctul de vedere din apus în răsărit, spre a privi și studia viața omenirei din Evul mediu.

Și nu-î de loc o pornire exclusivistă a pleca, în special, dela istoria poporului român.

La considerația națională și istorică, se mai adaugă alte considerații de natură curat pedagogică. Este natural a lega de firul istoriei naționale firele istorice ale celorlalte popoare și a bate astfel pînza istoriei universale pe urzeală istoriei Romînilor, pe care copiii o cunosc deja, în mod sumar și elementar, din clasele primare. Să nu uităm un singur moment că, în special în clasa I, II și III secundară, *introducem* pe copii în istoria omenirei în genere, îi orientăm pentru *prima oară* în peripețiile totului uman, din care face parte țara lor.

E firesc lucru, că trebuie să legăm, în spiritul lor, nouile fapte de cele vechi, cunoscute deja de ei; să le ducem mintea dela cunoscut la necunoscut, dela apropiat la depărtat. Din țara lor, luată ca centru, să le arătăm de jur împrejur lumea istorică, desfășurîndu-se în succesiunea fenomenelor ei felurite.

Interesul practic în studiul limbilor. Și privitor la studiul limbilor, avem de observat că se cam neglijează interesul practic. Cînd se predă și se învață limbile în mod deductiv, începînd cu gramatică, anunțîndu-se regulele, căutînd aplicarea lor în exemple, apoi dîndu-se teme, exerciții, în care se cere să se realizeze cerințele acelorași regule, cea-ce se mulțumește e mai mult interesul curat *formal*, ca și la matematici.

Se dau oare care greutăți de învins, combinări de cuvinte, a căror deslegare trebuie căutată, în virtutea unor legi gramaticale emise. Invingerea unor astfel de dificultăți produce o satisfacere curat formală, fără tendință practică.

Interesul practic ar fi atunci pus în acțiune, cînd, pe baza cîtorva cunoștințe de limbă, s-ar da puțința elevilor să-și exprime idei și sentimente ale lor proprii; cînd s-ar arată, dela primele începuturi ale studiului, că acea limbă ce se studiază folosește în relațiile interhumane.

Aceasta însă cere o schimbare aproape completă de metodă; în loc de se începe cu gramatica, să se sfârșească cu ea, ca o sinteză ultimă a regulilor observate și induse treptat — treptat din analiza directă a bucăților concrete de vorbire, date ca un tot complet. Atunci s-ar realiza și interesul material practic, și s-ar satisface mai bine și interesul teoretic al înțelegerii raționale a limbii.

Efectul asupra inteligenței, când se satisfac aceste două feluri de interese, este încalculabil de mare. Dacă numai înțelegerea simplă a unei științe dezvoltă, asupra ordinei de idei expuse, atenția, care face să se fixeze mai adânc în *memorie* acele cunoștinți, ajutând astfel la organizarea mentală prin o asociație mai sistematică și mai durabilă, aceste efecte sînt și mai sigure atunci, când, pe lângă interesul formal, se mai adaugă și interesul practic.

Îndeplinirea acestor două condiții generale din didactică, ne înlesnește a introduce în inteligență cunoștinți clare, legate între ele în mod sistematic; și ne înlesnește a forma *intelecte organizate*, care-și dau seama liber de lumea înconjurătoare, putînd a utiliza pentru viață proprietățile și condițiile acestei lumi, fie materiale, fie cultural-istorice.

CHESTIUNILE^{*} RELATIVE LA PROGRAMA

Să ne întrebăm acum: *ce trebuie să se învețe?*

Cu privire la *programa* se deschide altă serie de probleme importante.

Vom avea de determinat:

- 1) Științele indispensabile învățămîntului secundar;
- 2) Vom avea de discutat chestia priorității sau a *valorii relative* a acestor materii;
- 3) Chestia *ordinei* în care trebuie să se predea, a succesiunii lor;

4) Foarte importanta chestiune, dar aproape de tot neglijată, a raportului de coexistență între aceste materii, problema cunoscută în didactică sub numele de problema *concentrației* și a *corelației*. În clasă se dă o grupă de obiecte de studiu.

E vorba dacă între acele obiecte nu trebuie și nu se poate sta-

bili astfel de relații, în cât să rezulte din asociația lor rațională organizarea intelectului.

Vom lua pe rînd mai întîi întrebarea :

1) CE TREBUE SĂ SE ÎNVEȚE ?

Asupra acestei întrebări avem două răspunsuri, ce se pot reduce la două direcții pedagogice.

a) Un răspuns este al *utilitarismului pedagogic*.

Trebue să se învețe de a dreptul și numai aceia ce folosește direct vieții, acele cunoștinți și în acea măsură, se determină de utilitatea în diferitele sarcini și funcțiuni ale omului pentru conservarea și afirmarea vieții, și pentru îndeplinirea obligațiilor inevitabile orî-cărui om în viață.

b) Al doilea răspuns, care s-ar putea numi *formalismul pedagogic* se exprimă cam ast-fel :

Negreșit, nu vom depărta pe omul, ce voim a-l instrui, de viitoarele și inevitabilele lui condițiuni de viață. Negreșit, omul ce iese dintr-o școală, e menit a trăi în lume, și, prin urmare, trebue să i se dea mijloacele de luptă pentru existență. Inșă, aceste mijloace nu constau în a da numai-decît materialul *direct* al cunoștințelor neapărat și imediat necesare în viață, ci stau în a da posibilitatea de a căpăta aceste cunoștințe, variabile după trebuințele individuale ale fie-căruia, în a-î da *instrumentul* cu ajutorul căruia, în urmă, va fi gata să-și culeagă, din lumea vastă a cunoștințelor omenești, acelea cari îi vor fi mai necesare pentru cariera lui specială.

Să dezvoltăm pe fie-care din aceste două formule pedagogice.

Utilitarismul pedagogic.—Prima părere se găsește dezvoltată în întîiul capitol al scrierii lui *H. Spencer*, de *L'Éducation*, capitol intitulat : « *Ce cunoștință e mai utilă ? sau ce trebue să se știe ?* » In rezumat iată în ce constă părerea lui *H. Spencer* și a argumentelor pe cari o întemeiază.

Omul trebue pregătit pentru viață, și anume pentru *viața completă*. Viața completă va fi, astfel, nu numai ținta educației, dar și criteriul după care vom alege cunoștințele necesare de dat în școli. Pentru ca viața să fie completă, e evident că trebue mai întîi să fie ; decî omului i se vor da, mai întîi de toate, cunoștințele indispensabile pentru *menținerea vie-*

ții. Omul, odată asigurat de existența lui ca individ, trăește în o societate, și mai întâiu într-o societate mică, *familia*, apoi în *stat*; trebuie pregătit, prin urmare, prin cunoștințe speciale, la aceste două funcțiuni inevitabile ori căruia om: funcțiunea de alcătuitor și îngrijitor al unei familii și funcțiunea de cetățean.

În sfârșit, omului astfel pregătit pentru adaptarea la condițiunile atât de viață individuală cât și de viață socială, trebuie să i se acorde și posibilitatea de a fi fericit, de a avea plăcerile existenței. Aceste plăceri i le procură *arta*.

Conservarea de sine, îndeplinirea rolului de tată sau mamă, îndeplinirea rolului de cetățean, precum și garantarea plăcerilor vieții, a plăcerilor înalte, toate acestea se datoresc științii: științelor biologice și fiziologice, care arată și explică legile vieții, ale sănătății; științelor naturale și fizico-chimice, care ne comunică proprietățile lucrurilor și fenomenelor naturale, menite a folosi sau a vătăma individul și pe care trebuie deci să le cunoaștem, spre a le utiliza; științelor educației, mai departe, pe care H. Spencer o apără cu mult entuziasm și cu mult spirit, și care dă putința rațională cuiva de a-și îndeplini sarcina de educator în familie; sociologiei ca știință și istoriei ajutate de biologie și psihologie, care dau posibilitatea înțelegerii evenimentelor istorice, a orientării în viața colectivă, și deci putința de a ne îndeplini rațional datoriile de cetățean; și, în sfârșit, tuturor acestora la un loc, spre a putea simți, aprecia, admira rostul lumii în frumusețea ei eternă, spre a putea pătrunde universul pînă la adîncimea frumosului și sublimului fenomenelor naturale.

Dacă privim astfel programul alcătuit de H. Spencer, vedem că în adevăr i se dă omului putința de a avea o viață completă, însă așa de completă, în cât ar putea trăi la rigoare chiar *afară din societatea omenească*. Un om care ar ști să utilizeze așa de bine, pentru viață, toate științele, în cât după cum desvoltă Spencer în articolul citat: ar cunoaște matematicile, spre a-și face o punte sau o clădire; ar cunoaște științele fizico-chimice, spre a-și putea prepara obiectele necesare și substanțele utile vieții; ar cunoaște astronomia, spre a se putea orienta pe mare, deci pentru navigație; ar cunoaște economia politică și socială, ca să-și dea seamă de prețul lucru-

rilor, de șansele de război și de pace, de toate mișcările sociale, spre a le utiliza; un astfel de om — lasă c-ar fi o *rara avis* greu de realizat — dar, presupuind că s-ar realiza, ar fi un om fără absolut nici-o trebuință de conviețuire socială.

De cismar n-ar avea nevoie, căci și-ar face singur ciobotele; de arhitect nu, căci și-ar face singur casa; de pitar, de bucătar, de boiangiu, de croitor, etc. nu, căci el, cunoscând și aplicând toate legile naturii, ar fi în stare să cultive grâul în cele mai bune condiții, să macine, să-l facă pâine; ar ști proprietățile tuturor corpurilor și rezultatele combinațiilor lor în arta culinară; ar cultiva inul și cînepa, din ale căror fire ar țese stofe, pe care singur le-ar văpsi — căci himia o are în palmă, cu toate aplicațiile ei practice, etc.

De cine ar avea dînsul nevoie? De nimeni. E adaptat perfect la viață, ba încă la viața complectă. Ar fi în toate artele și meseriile specialist și la înălțimea or-cărui specialist. Oamenii, fiind, fiecare, specialiști în toate, n-ar avea absolut nevoie unul de altul. Fie-care ar putea trăi perfect de bine în o izolare desăvîrșită, mîndru de viața lui complectă.

Păcat numai că un astfel de om e o imposibilitate.

Ceea ce spune H. Spencer despre instrucțiune și despre program de învățămînt, e aplicabil nu atît unui singur om, ca individ, ci e aplicabil mai mult *genului omenesc întreg*. Genul omenesc întreg, singur el, și numai el, poate să fie de toate, să îmbrățișeze toate specialitățile activității omenești, căci el e tocmai sinteza tuturor acestor activități speciale. Genul omenesc întreg e și navigator pe mare, e și agronom pe uscat; este și negustor, ce cutreeră munții și văile, mările și râurile; este și himist, și fizician, și industrial, și inginer, etc. Orî-care individ, luat în parte, reprezintă numai una din direcțiile de manifestare ale omenirii întregi, reprezintă una din specialități.

Ziceam că omul, crescut după principiile lui H. Spencer, ar putea să se dispenseze de societate. Dacă, inspirat de demonul umorului, ar căuta cine-va să demonstreze, cu mină serioasă, că chiar aceasta e și intenția lui H. Spencer, ar putea aduce ca dovadă observația că, în programul întregului învățămînt alcătuit de dînsul, lipsește cu desăvîrșire *studiul limbilor*. Nu se vorbește nimic, nu numai de limbile străine, fie

viî fie moarte, dar nici de studiul limbei materne. Era și natural; căci un om așa de complect adaptat sufletește la toate împrejurările vieții, stăpîn pe natură și pe sine, ce nevoie ar avea de limbaj? Ce nevoie ar avea de relațiile interhumane?

Formalismul pedagogic.—E poate mai satisfăcătoare cealaltă formulă pedagogică, a formalismului extrem?

Să vedem în ce consistă. Se găsește formulată, destul de limpede și de competent, în eminenta *Didactică* a lui *Otto Willmann* (doă volume, din care întîiul se ocupă mai mult cu partea istorică, al doilea, mai mult cu partea sistematică). *Otto Willmann* distinge doă feluri de științe sau discipline: 1) științe necesare, indispensabile școlii, cari nu trebuie să lipsească și nu aū lipsit nici odată din nici o școală din lume, și pe cari le numește *științe fundamentale*; și 2) științe ce aū de scop a comunica cunoștinți necesare vieții și pe cari le numește *accesorii*, pentru-că pot fi cîștigate în mod liber de fiecare în desvoltarea lui ulterioară.

Științele fundamentale formează și aū format temelia oricărei școli, începînd dela Indienii și pînă în timpul de față, pentru că sînt alcătuite din cunoștinți ce aū nevoie, pentru învățarea lor, de călăuzirea personală a altui om, aū nevoie de aceea ce numesc germanii «eine Schulung», adică școală, dăscălire, disciplinare din partea altuia mai înainte și mai îndemînatec.

Acestea sînt științele mai anevoie de obținut, cu mai puțin interes de utilitate practică, cum sînt: *filologia, limbile, matematicile* și partea formală a *filozofiei, logica și didactica*.

Apoi, afară de aceste științi, în aceeași categorie intră *dexteritățile, artele populare*, pentru învățarea cărora e necesară călăuzirea altui om mai cunoscător, astfel e *muzica, gimnastica, grafia, tehnica* în general—înțelegîndu-se prin tehnică or-ce deprindere de meșteșug, or-ce îndeletnicire, prin care materia brută se poate transforma într-o utilitate.

Restul sînt științi accesorii, precum cunoștințele *istorice, științele naturale și fizico-chimice* și aceia ce O. Willmann coprinde sub un nume, de altmîntrelea foarte bine ales, *polimathia*, cunoștinți de multe și de toate.

Că, în adevăr, acesta e scheletul general al oricăruî învățămînt de școală, ne-o dovedește o scurtă escurie istorică,

din care s-ar vedea că învățămîntul și în India și în Egipt, și la Greci și în Evul mediu, și în timpul Renașterii, în toate aceste epoce, pînă în faza din urmă a învățămîntului actual, s-a redus aproape exclusiv la aceste materii.

În *India* găsim cele 30 *vedante*, care cuprind fonologia, gramatica, metrica, ca științe filologice; logica, astronomia, ca științe matematice; dogmatica, leturgica, științe filozofice.

În *Grecia* se reducea aproape tot învățămîntul la *muzică și gimnastică*. Muzica coprindea scrierea, lectura, gramatica, retorica; iar în școala lui Pitagora și Platon, și filozofia și teologia. Științele *istorice și naturale* se considerați ca libere, ca *accesorii*.

În Evul mediu programa școlii conținea cele două grupuri de arte: *trivium* și *quadrivium*. În *trivium* intrau: gramatica, dialectica, retorica; în *quadrivium*: aritmetica, geometria, muzica, astronomia.

Deci, se pare că ceea ce ar trebui, și după tradiția istorică și după raționamentul expus, să formeze materialul de învățat în școli, sînt aceste științe de natură mai mult scolastică, formală, pentru-că ele dau facultatea, instrumentul de a cîștiga, în urmă, alte cunoștinți, ce pot fi folositoare direct vieții.

Programul școlilor noastre secundare.—Studiul programului se poate face din două puncte de vedere, în ce privește determinarea materiilor de predat: 1) un punct de vedere ce s-ar putea numi—după o analogie luată din himie—*calitativ*, și 2) celalt *cantitativ*,—înțelegînd prin programă calitativă, determinarea specifică a diferitelor materii de studiat ce trebuie să figureze în program; iar prin determinarea cantitativă. *proporția* orî măsura în care trebuie să figureze fie-care din aceste materii în program.

Punctul de vedere din urmă stă în legătură cu chestia privitoare la valoarea relativă a diferitelor obiecte de studiat.

În ce privește punctul întîi, vom pleca dela enumerarea materiilor de studiu ce se găsesc în programă, și anume în programa nouă alcătuită pe bazele legii nouî. În capitolul al II-lea al nouei legi «*asupra învățămîntului secundar și superior*» sînt enumerate obiectele de studiu ce trebuie să figureze în liceu. Cu puține adăugiri și schimbări sînt cele cunoscute deja din programul obișnuit de liceu: a) limba romînă,

b) limba latină, *c)* limba elină, *d)* limba franceză, *e)* limba germană, *f)* limba engleză, *g)* limba italiană, *h)* istoria, *i)* filozofia, *j)* dreptul uzual, economia politică și instrucția civică, *k)* geografia, *l)* matematicile cu comptabilitatea, tehnologia și mecanica, *m)* cosmografia, *n)* științele fizico-chimice cu igiena, *o)* științele naturale cu igiena, *p)* religia, *q)* caligrafia, *r)* desemnul, *s)* desemnul liniar, *t)* muzica vocală, *u)* gimnastica și jocurile gimnastice.

La *școlile de fete* de gradul I se mai adaugă încă noțiunī de medicină și de pedagogie, mai ales în vederea creșterii și îngrijirii copiilor, economia domestică și lucrul de mână. În gradul II se adaugă încă, pe lângă studiile de gradul I, noțiunī de psihologie, logică, economie politică, drept uzual și instrucțiunea civică, precum și una din limbile italiană, latină sau engleză.

Despărțirea studiilor secundare în grupe. — Ce ne interesează, e gruparea acestor obiecte, și anume punctul de vedere din care se grupează. Pentru aceasta, iată cum se dispune gruparea lor în Secția V a *Legii*: Obiectele dela *a—k* inclusiv formează *grupa literară*; cele dela *k—q* inclusiv, *grupa științifică*; cele dela *q—u* n-au nume, oficial specific; dar profesorii, cari le predau, se numesc, spre deosebire de colegii lor, *maiștri*; iar obiectele ce intră în această categorie: caligrafia, desemnul, desemnul liniar, muzica vocală, gimnastica și jocurile gimnastice, se numesc de obicei *dexterități*. La mijloc, fără categorie, se găsește *religia*, care nu intră nici în grupa literară, nici în cea științifică, nici în dexterități.

Deci, împărțirea dominantă este: în *studii literare* și *științifice*, o împărțire luată după pedagogia franceză, care împarte studiile în *lettres et sciences*. «Lettres» — științe filologice și istorice; «sciences» — matematici și știință fizico-naturale.

Diferite alte grupări, după timpuri și țări. — Aceasta nu e singura împărțire ce se găsește în didactică: sînt mai multe, unele mai general admise, mai populare, altele proprii unui singur gînditor.

Astfel, în secolul 17 era obiceiul să se împartă obiectele de studiu în trei categorii: *limbi, științe și arte*. *Religia* rămînea tot fără grupare, ca ceva de sine stătător. În *Anglia* se

găsește o altă împărțire: în studii *liberale* (literile) și studii *permanente* (științele). O altă diviziune mai răspîndită e aceea în *studii umaniste* și *studii reale*; studiile umaniste corespund cu literile; studiile reale cu științele. Pentru aceleași diviziuni se găsește poate mai conformă numirea de științe *cosmologice*, cele relative la natură, și *noologice*, cele relative la suflet.

Las la o parte diferite alte propunerii individuale de diviziune a studiilor; țin să relev numai pe cea a profesorului *Rein*, ce mi se pare mai acceptabilă. Se găsește în vol. IV al *Enciclopediei pedagogice*.¹⁾

Rein împarte studiile astfel: A) științii relative la om, B) științii relative la natură și C) gimnastica (ce s-ar raporta, în cele din urmă, ori la om ori la natură).

A) Primele studii sînt numite *istorico-umaniste*, cuprinzînd 1) studiile morale, educatoare; (nu găsim în romînește termenul propriu care să corespundă celui german *Gesinnungs-Unterricht*), 2) arte, 3) limbă.

1) În studiile moral-educatoare intră biblia, istoria bisericii creștine, istoria profană și literatura, cu inzistență specială asupra poeziei.

2) În arte: muzica, desenul și modelajul, pregătire pentru sculptură.

3) Limbă: cea maternă și limbă străină, și anume vechi sau moarte, și vii. moderne.

B) Științele relative la natură cuprind științele: fizico-chimice, naturale; și se împart și ele în trei grupe, toate în ordine descrescătoare de importanță didactică, începînd dela 1) geografie, fizică și matematică, stă ca știință intermediară între grupa istorico-umanistă și grupa științifică sau naturală propriu zisă. 2) Științele propriu zise ale naturei, cuprinzînd științe naturale și fizico-chimice, și 3) matematicile cu aritmetica și geometria.

În legătură cu această grupă a științelor reale, Rein, de și cam fără relație vizibilă, pune și *lucrările manuale*. E destul că nu le uită; aceasta e mai important. Probabil că locul lor ar fi mai degrabă în grupa artelor, nu numai pentru

¹⁾ *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*, herausgegeben von *W. Rein* (Jena) Langensalza, Hermann Beyer u. S.

relația lor firească, dar și pentru importanța pe care o pune Rein, de altmintrelea cu drept cuvînt, pe studiul artelor.

Cauzele carî fac să varieze cuprinsul programelor de studii.—Cuprinsul unui program de școală a variat și variază din mai multe cauze :

1) *Din cauza idealului cultural al timpului.* E natural ca școala, instituție socială, se se resimtă de mișcarea culturală a unui timp și să-și modifice conținutul programului, după intențitatea cu care se impune, în un moment dat, o idee saŭ o categorie de științe.

Pentru ilustrarea acestei relații dintre idealul timpului și modificarea conținutului programului școlar, vom lua un exemplu din istoria școlilor germane.

Dela reformă și pînă azi, spiritul german a trecut cam prin trei idealuri mai marcante. In timpul reformei, idealul era : un om cult, de o cultură teologică-umanistă. Renașterea care, cum se știe, nu s-a adresat deodată direct la civilizația greacă, ci mai deaproape, mai direct și mai întîiu, la Latină, a pus în evidență importanța limbei latine pentru cultură. Aceasta a făcut ca școala să ia ca punct principal al studiilor limba latină. Omul ce știa să vorbească și să scrie frumos latinește, care se apropia mai mult de forma literară a unui Cicero, era idealul timpului, și școala tindea ca să formeze oamenii după idealul epocii. Din cauza aceasta, limba latină deveni studiul de căpetenie, obiectul esențial al școlii.

După războiul de 30 de ani, idealul se schimbă. A fi om de lume, dibaciŭ în toate, cu o cultură multilaterală și cu forțele armonice dezvoltate în cît se poate mai multe direcții, iată noul ideal. Aceasta a făcut ca, în programa școlii timpului, să se pună importanță pe oratoria germană, pe compoziții, versificații, și să se introducă și științele reale.

Pela jumătatea secolului 18, idealul iar se schimbă. Ceia ce se considera ca un om desăvîrșit, nu era cetățeanul țării anumite, burghezul muncitor, ce-și vede de datoriile și treburile sale, ori industriașul, saŭ omul de știință ; era omul cu o cultură literară generală, cu tendințe mai mult saŭ mai puțin cosmopolite, omul care se credea că realizează în el mai mult idealul umanității, *humanitas*. Și idealul acesta se credea că se găsește, în concret, realizat istoricește la grecii anticii. Din

cauza aceasta, *cultura greacă*, civilizația elină a devenit obiectul de căpetenie al studiului, nu numai pentru oamenii de știință și pentru literați, dar și *în școală*. Limba greacă s-a impus astfel, de pe la începutul secolului 18, și cultura greacă a pus în umbră pe cea latină. Din cauza relațiilor mai întinse între popoare, s-a găsit însă că e necesar unui om complet, unui om de lume, ce realizează idealul umanității în timpul lui, să cunoască și *limbile străine*.

Iată cum odată cu idealul timpului, se schimbă și programa școlară, sau adăugându-se științy nouy, sau retrăgându-se din importanța celor vechy, eliminându-se unele, sau introducându-se altele nouy.

2) *Din cauza unei tendințe social-politice dominante; sau după scopul școlii*.—Dacă restrângem punctul de vedere de la idealul general al unei epoci, la tendința, poate trecătoare, dar în ory ce caz predominantă a unui timp, vom găsi că programele variază și după tendința dominantă politică a timpului sau a unor grupărî politice mai puternice.

S-ar putea, astfel, distinge în didactica școlară partide sau tendințe, după cum se disting în viața politică a unui stat, lucrînd conștient ory inconștient în o direcție culturală anumită. Conform cu concepția ce o are cineva despre om și despre societate, cere, dorește sau impune anumite studii în o anumită proporție, în școală.

Așa d. e. tendința, care se rezumează în concepția minoratului permanent al mulțimei; acei ce cred în imposibilitatea majoratului cultural al poporului; acei ce cred că va fi nevoie, nu numai azi, dar, prin natura lucrurilor, pe vecie, ca trebuințele mulțimei să fie înțelese, îngrijite și satisfăcute de alții, de cunoscătorî, întocmai cum se satisfac cerințele unui copil de educatori sau de epitropî; aceia, de sigur din punct de vedere pedagogic, școlar, vor a se da mulțimei cît se poate mai puțină cultură, reducînd totul la elemente de cetire, de scriere, de calcul. Iar în ce privește învățămîntul secundar, tendința lor e de a îndrepta spiritele către cultura trecută mai mult de cît către ideile și trebuințele moderne. Astfel, teologia și anticitatea ar fi tot ce trebuie și ce e mai esențial pentru învățămîntul secundar.

Cealaltă tendință, care s-ar putea numi, în opunere cu cea

dintîi, tendința democratică, ce voește să desvolte conștiința în orî-ce om și în toate direcțiile, voește a-î da cît se poate mai multe mijloace de adaptare la viață, a-l ajuta în pornirea lui către desvoltarea și emanciparea sufletească, a-l ajuta să treacă din starea de minorat în starea de majorat intelectual; și, pentru aceasta, cată a-l orienta în mediul istoric și fizic, în mediul interhuman și natural în care trăește, spre a-î da puterea asupra lui prin cunoștință. În acest scop se cere a se da în școlî, alături cu științele moderne, literaturile moderne, și posibilitatea unei cariere independente.

După tendința decî social-politică variază cuprinsul timporar al unui program școlar.

Programul mai variază, negreșit, și după *scopul școlii*. Dacă e vorba de o școală specială, programul impune concentrarea atenției asupra alegerii acelor obiecte necesare pentru pregătirea de care e vorba. Astfel programa unei școlî de inginerie va fi alcătuită în scopul carierii ingineriei și se va deosebi de programa unei școlî de farmacie, agronomie, etc.

Coprinsul esențial al programei unei școlî de cultură generală. — Dacă însă e vorba, nu de o școală specială, ci de o școală de învățămînt general, atunci programa se va schimba, natural, după idealul ce-l avem despre o astfel de școală, după rezultatul ce voim să obținem dela ea, și după înțelesul ce se dă «culturii generale».

Se înțelege prin cultură generală obținerea de cunoștințe fragmentare, neorganizate despre toate lucrurile posibile? Atunci avem un aglomerat de științe fără legătură organică între ele, o *polimathie* anorganică, lipsită de un principiu călăuzitor, și în care știința de căpetenie e aceea ce întîmplătoare va fi predată bine de un profesor capabil și cu autoritate. Absolvenții unei astfel de școlî va cunoaște din istorie ceva, din literatură, științe, din toate cîte ceva; dar în capul lui aceste cunoștinți vor fi răzlețite în deosebite compartimente cerebrale, fără linie de comunicație între ele, adică fără unitatea logică și psihologică, ce formează chiar individualitatea lui intelectuală.

Daca se înțelege însă prin cultură generală *pregătirea pentru viața completă*, în înțelesul posibil și ad-

misibil al cuvîntului, adecă dezvoltarea armonică a intelectului, afectivității și voinței, va trebui să nu lipsească din programă nimic ce va fi necesar culturii intelectuale estetice și morale, și ce va fi necesar unei pregătiri către o carieră independentă. Programul, căruia i-ar lipsi ceva din aceste cerințe, ar fi un program greșit.

Tot greșit ar fi poate, dacă ar cuprinde ceva ce n-ar conrespunde nici uneia din aceste cerințe, d. e., cînd ar cuprinde studii ce nu mai stau în acord cu totalitatea cunoștințelor timpului, ce sînt oare-cum eliminate în mod spontan și firesc din sistemul de gîndire al epocii, precum ar fi azi studiul alchimiei, astrologiei, orî teologiei.

Aceasta ca eroare prin exces; iar ca «defect», ca lipsă, ar fi neapărat o greșită alcătuire a programului școlar, dacă ar lipsi din el tocmai acele științe sau grupe de științe ce caracterizează spiritul epocii. Sa presupuneți că nu s-ar pune în programa școlii secundare vre-una din științele fizico-naturale, măcar în cît de puțină cantitate. Timpul nostru, mai ales la începutul veacului, a fost caracterizat prin preponderanța și prin importanța dată acestor studii; de aceea s-au și introdus în școală pe la sfîrșitul secolului trecut și începutul secolului 19-lea.

Dar mai este o grupă de studii, ce constituie o caracteristică mai proprie a preocupății intelectuale moderne, e grupa *studiilor sociologice*. Deci, o programă, căreia i-ar lipsi ceea-ce reprezintă mai mult această tendință a spiritelor, ar fi o programă, incontestabil, greșită.

Un reprezentant al grupărei aceștia sociologice, îl găsim în studiile relative la cultura *civică și etică*.

Ar fi, de asemenea, incomplet programul, cînd i-ar lipsi mijloacele pregătitoare pentru o carieră independentă. Prin cariere independente, nu înțeleg aci funcțiunii în stat, ci acele îndeletniciri productive, carî atîrnă de munca individuală, salariată de societate numai prin răsplata ce revine în urma liberului exercițiu al legii cererii și ofertei.

În special, două grupări de studii sînt carî pregătesc către o carieră independentă, și anume: a) științele așa zise reale sau cosmologice, fizica, chimia, etc.; căci în special, acestea

daŭ cunoștințele cu mai multe aplicații practice, pe baza cărora poate cineva să trăiască din munca sa proprie.

Dar, b) pe lângă acestea mai sînt *lucrările manuale*. După cum, dacă se predă fizica și chimia prin școlț, nu se dă în scopul de a face din elevi direct tehnicieni specialii chiar din liceu, ci pe deoparte, în scopul de a orienta în această ordine de fenomene, iar pe dealtă parte, de a inspira gustul pentru aplicațiile practice; după-cum cultura artistică, muzica, desenul, etc., nu se dă în scopul de a face artiști, ci în scopul dezvoltării estetice, pe deoparte, și pe dealta de a deschide orizonturi de activitate ulterioare, după eșirea din școală, — tot așa *lucrările manuale* nu ar avea de scop a da numai decît o meserie direct din școală, ci ar avea de scop pe deoparte a da acea cultură artistică, estetică, fizică și morală, ce rezultă din astfel de ocupații, iar pe dealtă parte a deschide și aici orizonturi noi, vederi noi în viață, și a dezvolta dispozițiile pentru ocupațiile și carierile practice, pentru meseriile, pe baza cărora s-ar putea omul menține în lupta pentru viață.

Deci, într-un program complet de gimnaziu și liceu, trebuie să existe studii, cari să orienteze spiritele și în ordinea fenomenelor interhumane și în ordinea fenomenelor fizico-chimice și naturale; și totodată trebuie să conțină îndeletnicirii sau dexteritățile, cari să pregătească: 1) pentru viața estetică, artistică; 2) pentru o viață fizică sănătoasă, rezistentă, (prin exerciții corporale) și 3) pentru o carieră practică în viață.

Studiile cuprinse în programa învățămîntului secundar se împart astfel: 1) în ocupații sau studii literare-umaniste sau noologice, 2) în exerciții corporale, artistice și tehnice 3) și în studii cosmologice.

Împărțirea nu e așa greu de făcut, cît e greu și important de stabilit *gradația* importanței acestor diferite grupe de cunoștinți. Aici atingem tocmai una din cele mai arzătoare și mai neliniștitoare probleme didactice, împrejurul căreia partidele pedagogice se încrucișază în luptă. *Căruia studiu să-i dăm precădere?* Iată chestiunea destul de importantă, cu care ne vom ocupa acum.

VALOAREA RELATIVĂ A OBIECTELOR DE STUDIU. PRINCIPIUL ORGANIZĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Care este principiul după care trebuie organizat studiul în cursul secundar? sau: *în ce ordine de precădere trebuie ele predate? care e valoarea relativă a obiectelor de studiu?*

Tratată numai din punct de vedere calitativ, adică dacă se determină numai ce să se predee, chestiunea programului nu e complet studiată.

Problema care se pune acum, o completează în o privință și mai capitală.

În practică s-au dat mai multe răspunsuri de fapt. Și anume s-a deslegat în două feluri:

1) S-a căutat ca toate științele ce se predau în o școală să fie considerate ca dependente de una singură, să fie considerate ca părți din dînsa ca dintr-un singur tot, care le unește și le organizează pe toate. Aceasta se găsește, ca soluție practică, în Orient și în Evul mediu, unde știința centrală ce le coprindea pe toate, era *teologia*. Către teologie convergeau toate celelalte științe, ca razele către centru.

2) Altă soluție ce găsim tot în istoria școalelor, este ca toate științele din învățămînt să se îndrepteze către un singur scop, toate să fie considerate ca *mijloace* pentru realizarea unui rezultat anumit.

Aceasta o găsim în anticitate și în timpul renașterii.

Și în anticitate și în timpul renașterii s-a căutat ca țintă de realizat în învățămînt: să se dea omului stăpînirea asupra «cuvîntului», și prin cuvînt puterea asupra omului. Se înțelege că, din cauza aceasta, științele și exercițiile relative la *limbaj* erau considerate ca de prima importanță; dar în acelaș timp, și celelalte științe reale erau studiate, pentru-că, spre a convinge, trebuie să ai argumente cari persuadează inteligențele, și pentru aceasta trebuie să ai cunoștințe despre toate lucrurile; dar aceste cunoștințe erau considerate tot ca mijloace numai în vederea scopului pus înainte: de a da cît se poate mai multă stăpînire, prin cuvînt, asupra oamenilor.

Iată dar două sisteme de organizare a studiilor: sau toate științele sînt considerate ca dependente de una singură, centrală: sau că toate sînt îndreptate către acelaș scop ultim, pentru darea unei aptitudini, unei forțe considerate ca fiind de căpetenie pentru om.

În această privință, starea actuală este aceea a unei lipse de sistem și de organizare, în care științele sînt considerate ca independente unele de altele, nici măcar ca mijloace recunoscute pentru realizarea unui scop unic. Am putea zice decî că e o stare anarhică. Desvoltarea prea mare a specializării este poate una din cauze. Profesorii secundari, azi, sînt mult mai culti decît înainte. Posedînd știința specială, pe care o predau, îi exagerează importanța; căci, cunoscînd-o cît se poate de bine, îi văd valoarea; dar uită valoarea celorlalte; decî uită să măsoare pe toate cu o unitate de măsură, care l-ar face a găsi valoarea *relativă* a obiectului săi, nu din punctul de vedere al sistemului de științe cari formează enciclopedia științei omenești, ci din punctul de vedere al sistemului de cunoștințe de dat *în școală*.

Din cauza aceasta, fie care are tendința și ambiția de a comunica elevilor cît se poate mai multe cunoștințe în specialitatea sa și de a face parcă din ei specialiști ca și dinsul. Matematicul ar dori să-și facă școlarii toți, dacă se poate, matematici; filologul, filologi; geograful, geografi; așa că nu domnește un *singur scop* în învățămîntul întreg, polarizînd toate științele în o singură direcție. Atîtea ținte, cîtî profesori și cîte obiecte speciale sînt. Fie-care obiect tinde să acapareze importanța de competenție a învățămîntului, fie-care tinde să devie centru.

Și în adevăr, mai fie-care obiect de studiu are acest noroc să ajungă odată centrul de preocupare al tuturor elevilor, fie la aceiaș școală în epoce deosebite, după schimbarea profesorilor, fie în acelaș timp la diferite școli din țară. Astfel se poate găsi că, într-un oraș, obiectul ce se consideră ca cel mai important e matematica; în altul, limba latină; în altul istoria; în altul limba romînă; și așa mai departe, după valoarea și după energia intelectuală și didactică a profesorului respectiv.

Ceia ce mai pune limite acestei tendințe anarhice, e *orarul*; căci dacă s-ar lăsa și orarul nehotărît mai dinainte și s-ar permite ca, în fiecare școală, să se hotărască, după înțelegera profesorilor, cantitatea de timp, numărul oarelor ce se cade să se dea cutăruî saui cutăruî obiect, s-ar vedea atunci oglindindu-se în cifre această anarhie, s-ar vedea că în fiecare școală acel profesor va avea cel mai mare număr de oare, care se bucură de mai mare autoritate.

Această posibilitate e înlăturată; și, cel puțin din punct de vedere al orarului, se stabilește o cantitate de timp relativă, din oficiu.

Științele umaniste, noologico-sociale ca fundament al culturii generale, prin lege.—Mai este însă o cale, prin care se indică iar în mod oficial: care din studii trebuie considerate, în învățământul secundar, ca fundamentale și centrale. Noua organizație a învățământului secundar, dată prin *legea asupra învățământului secundar și superior*, desparte studiile liceului în *comune* și *speciale*. Cele comune, desigur trebuie, considerate ca fiind indispensabile culturii generale, ca fiind de importanță predominantă; celelalte, împărțite pe la diferite specialități, unele la o secțiune, altele la alta, au trebuit să se considere, din acest punct de vedere, ca *accesorii*, ca fiind de o importanță mai puțin generală.

Iată care sînt, după organizația nouă, acele obiecte comune.

În ultimele patru clase, următoarele obiecte sînt obligatorii pentru toți elevii: Religia, romîna, franceza, germana, istoria universală și națională, noțiunile de psihologie, logica, economie politică, dreptul uzual și instrucția civică, muzica vocală și gimnastica. Acestea formează trunchiul comun de studii. Din acest trunchi se ramifică trei despărțituri, după cum se grupează restul științelor.

«Afară de acestea, școlarii care se destină studiilor clasice, și care vor forma secțiunea clasică, vor mai urma obiectele următoare: limbele latină și elenă; repetițiunile de matematici, de științe fizice și naturale, și desenul; iar cei care vor forma secțiunea reală, obiectele următoare: una din limbile italiană sau engleză; geografia; matematicile raționate (algebra și trigonometria plană și sferică, cu complementele și cu teoria generală a ecuațiilor cu o necunoscută; aplicațiunile la topografie, nivelare, drenage, irigațiunile, elemente de geometrie analitică cu două dimensiuni; noțiunile de mecanică raționată și de tehnologie; noțiunile de geometrie descriptivă); fizică, chimie, cosmografie, științele naturale, igienă, desen liniar»¹⁾.

Și, în sfîrșit, o altă secțiune care, în locul limbii eline, studiază științele chimice, igiena, geografia.

¹⁾ Cap. II, art. 3 din *legea asupra învățământului secundar și superior*, 1898.

E important, din punct de vedere al principiilor, să ne întrebăm dacă aceste grupe de științe au o valoare intrinsecă suficientă spre a merita să constituie baza studiilor secundare.

Dacă cercetăm în ce consta și la ce se reduc aceste studii, vedem că, afară de muzica vocală și gimnastică ce se rapoartă, una la educația estetică, alta la educația fizică, celelalte fac toate parte din grupul mare al științelor noologice, care studiază spiritul. Căci limbile au ca rol de a manifesta stările sufletești; istoria are ca rol de a arăta evoluția spiritului omenesc în viața colectivă; psihologia și logica au de obiect direct chiar sufletul și operațiile lui; economia politică, dreptul uzual și instrucția civică fac mai direct parte din știința socială, care e întemeiată pe studiul sufletului omenesc, societatea fiind alcătuită din suflete.

Deci științe noologice-filozofice și sociale — iată ce se pune la baza învățămîntului comun, a culturii generale.

Astfel se desleagă în mod oficial, prin lege, chestiunea priorității studiilor în învățămîntul secundar: se dă precădere studiilor umaniste asupra științelor reale, căci nu vedem în toată această grupă nimic din matematică, nimic din științele fizico-chimice și naturale, trecute în secțiunile ce se despart în cursurile deosebite după secțiune.

Stabilirea valorilor relative după un criteriū general: adaptarea la mediū. — La ce soluție se oprește teoria filozofică a pedagogiei, în astă privință? Să căutăm criteriul după care se stabilește valoarea relativă a obiectelor de studiat în școli; și să nu uităm (ceia ce a uitat H. Spencer, după observația făcută mai sus), că aici e vorba de *școală* și de *cultura individuală*, iar nici de cum de educația istorică a genului omenesc pe suprafața globului în decursul veacurilor.

Incontestabil că școala va trebui să contribuie la adaptarea individului la mediū, să-l facă, adică, mai propriu de o viață mai complectă. Acesta e, neapărat, criteriul.

Dar mediul la care se adaptează un individ este de două feluri: e mediul fizic și mediul social.

Mediul social alcătuește stratul de raporturi, de excitații și influențe în mai directă atingere cu individul. Spre a ilustra aceasta printr-o analogie luată din viața organismelor mai inferioare decît societatea, să ne închipuim că celulele consti-

tutive ale unui corp, s. e. ale organismului omenesc, ar fi conștiente și că ar căuta și ele, în mod *conștient*, să se orienteze asupra mediului, pentru a se adapta și intelectualmente la dînsul.

Ceia ce ar interesa pe celulă să știe mai întîi de toate, ar fi locul și rolul ei în mediul ce alcătuește totul din care dînsa face parte, decî în organism. Ar trebui să cunoască relațiile directe ale ei cu celelalte celule constitutive ale organismului total, căci aceste relații, aceste raporturi îi influențază viața ei continuă; ea există, așa cum există, este ceia ce este numai în raport cu totul acesta din care face parte. Dacă celula și-ar schimba poziția, dacă ar fi în altă regiune a aceluiaș organism, ea s-ar modifica; și dacă organismul, în celelalte părți ale lui, ar fi modificat, această schimbare s-ar resfrînge și asupra ei, și anume mai întîi asupra organului principal din care face parte, și de aici asupra ei, ca celulă individuală.

Decî viața celulei e influențată de viața organismului din care face parte; și dacă ar vrea, în mod conștient, să se adapteze, studiînd raporturile sale cu mediul, ar trebui să studieze mai întîi aceste legi ale relațiilor dintre ea și organism.

Cînd e vorba de individ și societate, această necesitate e și mai evidentă și mai urgentă, pentru-că celula, cunoscînd să nu necunoscînd raporturile și legile ce o leagă de organismul total, tot continuă a fi ceia ce este. Organismul individual e deja alcătuit, și legile lui funcționează în mod fatal. Cînd e vorba de societate însă, cînd e vorba mai ales de societatea organizată, de stat, lucrul nu e tot așa de fatal.

Ceia ce constituie organismul social, un stat, sînt legile; nu vorbesc de legile fizice ale vieții sociale în genere, ca atare; ci de legile cetățenești ale statului, date tot de oameni în scop determinat și care se schimbă în mod conștient de indivizii-celule ce alcătuesc statul. Prin urmare, cunoașterea sa nu necunoașterea acestor legi și acestor raporturi nu e indiferentă pentru om în societate ca pentru celulă în organism. Aceste legi există întru-cît sînt cunoscute; ca să se mențină organismul social, statul, acele legi trebuiesc aduse la cunoștința tuturor, căci ele trăesc în suflet, în conștiință; afară din suflet, ele nu există, căci nu considerăm ca lege legea numai scrisă, ci și ascultată și respectată.

Prin urmare, a orienta în acest mediu moral elementele or-

ganizmului social, constituie pentru stat prima lui condițiune de existență, și pentru individ condiția lui de funcționare normală și conștientă ca parte integrantă a acestui tot.

Legile naturale se respectă, căci sancțiunea lor urmează în mod fatal și universal. Legile omenești nu există și nu se mențin, decît numai cu această condiție de a fi cunoscute și ținute conștient.

Este dar important, și încă urgent important, orientarea în mediul vieții sociale.

Această constatare atrage după sine, ca concluzie, că, în prima linie, cunoștințele mai principale de adaptare ale individului la viață, sînt cele relative la societate, la om, la spiritul omenesc, decît științele noologice și sociale.

Acestea trebuie să servească ca bază comună, generală a culturii, căci orî-ce specialitate ar avea un om, orî-ce profesiune, el va fi mai întîi de toate *om*, ca menire generală de la care nu se poate abate; și va mai fi, asemenea, mai întîi de toate cetățean, adică parte conștientă și activ conștientă în organizmul social. Fie el muncitor cu brațele, sau de profesiune liberală, va avea de a face cu oamenii, atît după legile generale ale moralității, cît și după legile speciale politice și sociale.

Și pentru realizarea cerințelor profesiunii speciale va avea nevoie, incontestabil, de cunoștințele presupuse de adaptarea la scopul specialității lui. Neapărat însă, că aceste cunoștințe, față cu cele dintîi, se vor considera ca secundare și accesorii, cel puțin în cadrul învățămîntului secundar și al culturii generale, rămînînd să devină puncte centrale, în urmă, după terminarea învățămîntului secundar, cînd omul va începe pregătirea propriu zisă pentru viața profesională.

Aceste cunoștințe accesorii fac parte, în genere, din științele cosmologice: matematica pentru ramura politehnică, pentru inginerie, etc.; științele fizico-chimice, pentru aplicația legilor fizice și naturale la satisfacerea trebuințelor omenești, ș. a. m. d.

Pe lîngă acestea, mai sînt *lucrările tehnice*, ce ar trebui neapărat să facă parte din învățămîntul secundar, sub formă de *lucrări manuale*, ca o pregătire pentru o profesiune mai departe, alta de cît cea liberală.

Între științele din grupa noologică, socială, filozofică pedede- parte, și între cele din grupa cosmologică și tehnică pe de altă parte, găsim că-și au loc alte ocupații, tot așa de importante cel puțin pentru viața omenească, cât și cele ce dau o specialitate; acestea sunt 1^o ocupațiile și exercițiile care dezvoltă viața fizică a individului, care dau cultura corpului, pregătindu-l la rezistența pentru lupta vieții, și 2^o exercițiile ce deschid omului sufletul pentru înțelegerea, simțirea și poate practicarea frumosului și a emoțiilor înalt estetice, *a artei*.

Cu oricare specialitate s-ar îndelețnici, oricare profesiune ar avea un om, el trebuie să fie mai întâi de toate om *sănătos*, rezistent, viabil, cu putere de muncă; și pentru acest scop, îl prepară exercițiile corporale. Mai departe, oricare meserie ar practica un om, are nevoie să fie fericit, și fericirea nu constă atât în satisfacerea trebuințelor organice, în mijloacele de a satisface stomachul, ci mai mult în satisfacții intelectuale, estetice, în contemplarea și în practicarea frumosului. Aceasta se realizează prin cultura estetică, prin pregătirea ce o dă școala în predarea dederităților: muzica, desennul, modelajul.

În acest senz, e incontestabil o soluție practică, de însemnată valoare filozofică, așezarea muzice și gimnastice în grupa științelor și ocupațiilor comune tuturor secțiilor din învățământul secundar.

Ordinea erarhică, deci, a obiectelor de studiu din învățământul secundar, în urma considerațiilor de mai sus, ar fi: 1) *științele noologice*: sociale, filozofice; 2) *exercițiile fizice și estetice*, 3) *științele reale și ezercițiile tehnice*, care dau o specialitate, o profesiune socială.

Erarhia valorilor din punctul de vedere al interesului social.—La soluția aceasta am ajuns considerând adaptarea individului la mediul, din punctul de vedere al interesului individual. Tot spre această soluție ne îndreptăm, de considerăm chestia din *punctul de vedere social, național*.

În adevăr, pentru ordinea, pentru existența, și buna stare a unei societăți, e, mai întâi de toate, indispensabil ca elementele constitutive ale ei să trăiască în armonie, să fie conștiente de tendința generală a vieții societății, de scopul către

care tinde societatea, de idealurile naționale. Aceste toate sînt mijlocite prin studiile noologice-sociale.

În al doilea rînd, societatea, națiunea are interes, pentru propășirea ei, pentru atingerea idealurilor ei, ca membrii ei constitutivi, indivizii ce o formează, să fie ființe viabile, viguroase, rezistente, și în acelaș timp însuflețite de emoții frumoase, bune, senine și vesele. Societatea, ca să fie fericită, ca tot, are nevoie de elemente sănătoase și energice, cari să privească lumea prin o prismă luminată permanent și statornic de colorația radioasă a fericirii înalte.

Țara noastră, în special, așezată cum e geograficește, are nevoie și de forță și de splendoare ideală, ca să se prezinte ca un prototip atrăgător de cristalizare socială și politică popoarelor mici din jurul ei, cari ar respecta-o și ar imita-o, admirînd-o. Către acest scop tinde cultura fizică și cultura estetică.

În cele din urmă, societatea are și dînsa negreșit interesul ca toți membrii ei constitutivi să aibă un rost în viața totală, un rol activ, productiv, decî are interesul ca toți să aibă o profesie, o specialitate, căci din întinderea specialităților și din înmulțirea și din perfecționarea lor rezultă diferențierea, una din condițiile progresului; a doua condiție *integrarea* o dă sentimentul simpatiei și studiile comune: sociologico-etice și filozofice.

Valoarea relativă a studiilor, după importanța relativă a adaptării la diferitele medii corespunzătoare.—La *stabilirea valorii relative* a diferitelor obiecte de studiu mai principale, putem ajunge prezentînd problema și din *alt* punct de vedere.

Gimnaziul și liceul, fiind școli de educațiune și de cultură generală, iar nici de cum școli speciale, își vor forma programele lor din tot ce va fi mai esențial în toate ramurile de cunoștințe importante și constitutive ale culturii generale: astfel, ca să orienteze, în mod sumar, dar sigur pe copii în lumea fizică, biologică, istorică, socială, politică și morală, orientîndu-și negreșit în grad de precizie proporțional cu gradul de probabilitate al necesităților lui, proporțional, prin urmare, cu frecvența raporturilor ce va fi nevoie să aibă cu aceste diferite ordine de lucruri.

Universul, în totalitatea lui, formează un organism cu părți

armonic legate, conrespunzându-se unele altora și influințându-se reciproc, în grad deosebit, după gradul de afinitate și de depărtare în timp și în spațiu.

Omul e supus, în mod și grad diferit, la influențele diferitelor părți ale acestui tot; și la rîndul său și el influențază, în mod și grad diferit, aceste părți ale totului.

Dacă stelele cerului au, prin modul lor de a fi, prin poziția lor în spațiu, prin raportul lor cu pămîntul, prin mișcările lor, vr-o influență oare-care asupra omului—influență pe care astrologia o afirmă, ba chiar o exageră, și pe care astronomia de azi n-o poate tăgădui—natural că această influență trebuie să fie, și e, mult mai slabă asupra omului decît influența pe pe care ar avea-o modul de a fi al materiei ce înconjoară globul pămîntesc. Schimbările climaterice, se știe cît de mult înrîurează asupra imaginației, sentimentelor și voinții oamenilor, cum ele le stimulează sau le paralizează. *Lombroso* a făcut o curioasă cercetare statistică și a constatat, că mulțimea și felul crimelor, că producțiunile fantaziei poezilor, că activitatea intelectuală a omului de știință variază după anotimpuri.

Nu e locul a aprofunda aci această taină a raporturilor dintre sufletul omenesc și dintre mișcările climaterice; e destul a constata astfel de raporturi și a indica superioritatea gradului lor față cu gradul de influență, pe care l-ar avea asupra noastră corpurile cerești și mai îndepărtate și mai străine de noi decît soarele.

Natural că nu va fi greu a ne convinge că, cu cît vom lua din natură cercuri încunjurătoare mai apropiate de noi, atit prin poziția lor în spațiu, cît și prin afinitatea lor naturală cu noi, înrîurea acestor cercuri asupra naturei noastre fizice și morale se va găsi că e din ce în ce mai intensă. *Buckle* a urmărit, în parte, această gradațiune de influență a mediului încunjurător, arătînd cum configurația și natura solului și-a resfrînt influența asupra omului.

E, prin urmare, de interes evident ca omul să-și îndrepte inteligența și să studieze aceste diferite cercuri încunjurătoare ale naturei fizice, *în gradul în care ele influențază asupra lui*. Va studia prin urmare mai mult și mai de aproape natura și condițiunile de a fi ale țării sale, ale țărilor încunjurătoare, ale pămîntului, ale condițiunilor climaterice, etc.,

pînă în regiunile cele mai depărtate ale universului, în grad descrescător de aprofundare.

Între condițiile ambiante ale omului, între cercurile încunjurătoare ale existenței lui, mai apropiate de el și în spațiu și prin afinitate naturală, prin urmare influențîndu-l mai direct, se găsesc *fînțile organizate*, plantele și animalele.

Se înțelege că și acestea vor exercita asupra unui om dat o influență proporțională cu mulțimea raportului ce va avea cu dînsul. Astfel flora și fauna județului, țării proprii, a țărilor imediat încunjurătoare, a localităților mai depărtate de pe suprafața globului, vor influența în grad descrescător.

E logic ca și stabilirea raporturilor intelectuale ale omului cu dînsule să corespundă în grad cu raporturile practice.

Urmează, deci, să se studieze în grad descrescător de intensitate, după importanța lor, aceste diferite cercuri încunjurătoare ale lumii organice, după cum ele sînt mai apropiate sau mai depărtate de om.

Din toate dispărțimintele lumii biologice, însă, acela care coprinde în cercuri mai strînse, mai imediate, natura omului individ, stînd în raporturi mai dese, inevitabile cu dînsa, și deci influențînd-o mai mult decît toate celelalte domenii ale naturii, este incontestabil cercul *societății umane însăși*. Dacă omul, în mod general, e parte integrantă din organismul total al universului, în sens mai propriu și mai obișnuit, el e parte integrantă din organizația firească a societăților omenești, primește dela dînsule influență, și le influențează la rîndul său. În mijlocul lor se află zilnic, dela modul lor de a fi și de a se comporta, atîrnă mai direct fericirea sa și nefericirea sa individuală.

Radierea inteligenței sale cercetătoare, trebuie, prin urmare, să lumineze în mod mai viu și mai clar aceste cercuri mai apropiate.

Mîntea omenească, întocmai ca o lampă în spațiul întunecos al necunoscutului, e natural să reverse lumină cu atît mai puternică, cu cît obiectele luminate sînt mai apropiate de ea; pentru-că independent de această apropiere sa și chiar din cauza ei, tocmai aceste obiecte sînt cari pot împedea sa și spori mersul lui mai departe; de ele se va izbi mai întîiu, cu

ele va avea a face mai mult. de ele va trebui să se ferească, cu ele va trebui să conteze.

Omul care ar studia mai mult cercurile naturei mai depărtate sau acela care ar da o egală importanță tuturor acestor domenii, inegale în frecvența și importanța raporturilor lor cu omul. ar sămăna întocmai cu imprudentul care ar merge pe stradă cu un benoclu sau telescop la ochi, căutînd să vadă precis la sute și miș de metri înaintea lui, și izbindu-se, cu toate acestea, de bolovani și felinarele ce le-ar întîlni în drum imediat în apropierea lui. fără să le vadă.

Aceeași telescopie infructuoasă și periculoasă s-ar găsi realizată de om în ordinea morală, cînd, în programul unei școli de cultură generală sau în interpretarea și aplicarea unei astfel de programe, s-ar căta a se aprofunda și a se studia în amănunțim domeniile fizice sau biologice, care sînt mai depărtate din toate privințele, și relativ s-ar neglija cunoașterea domeniilor mai imediat înconjurătoare.

Dintre societățile omenești ce încunjură pe om, se deslușesc de asemenea cercuri umane și sociale din ce în ce mai apropiate de dînsul în spațiu, în timp și în afinitate. Proporțional cu aceste grade de apropiere și afinitate, ele își exercită influența lor asupra omului, și primesc dela el influență. Prin urmare studiarea lor va trebui să corespundă acestor gradații obiective de însemnătate practică.

Astfel, cu cît un popor, o țară, e mai depărtată în timp, spațiu și afinitate de noi, cu atît ea trebuie să intre în o proporție mai slabă în programa constitutivă a culturii generale; din contră, studiarea cercului uman, etnic, imediat încunjurător trebuie să se facă cu toată preciziunea și intensitatea corespunzătoare gradului lui de importanță pentru viață și fericirea individului.

Imediat după dînsul vor veni în importanță cercurile cu care el se va afla în relații mai dese și mai însemnate. Mai departe, în însuși cercul uman național, se deosebesc altele de o concentricitate din ce în ce mai strînsă și mai apropiată de omul care formează centrul lor.

Omul trăește în societate; dar această societate e organizată în stat. Dacă, pentru a trăi normal și fericit în societatea umană, în genere, îi trebuie cunoașterea și respectarea ra-

porturilor normale dintre om și om, raporturi studiate și stabilite de morală, pentru a trăi în mod normal și conștient în societatea specială, organizată în stat, trebuie să cunoască legile de alcătuire și de funcționare ale aceluși stat, trebuie să cunoască nu numai forma lui actuală, care e un product istoric, ci și necesitățile cauzale ce i-au dat naștere, prin urmare geneza lui, ceea ce revine a cunoaște fazele trecute ale evoluției la care a fost supusă nația sa, evenimentele trecute, *istoria* cu un cuvânt.

Natural că, după cum s-a stabilit importanța cercurilor fizice, biologice și sociale actuale, după perspectiva lor în spațiu, independent de gradul lor de afinitate, tot așa și în studiarea fazelor trecute ale națiunii proprii, va trebui să ne orientăm după o perspectivă în timp, studiind cu un interes cu atât mai viu evenimentele, cu cât ele sînt cauze mai apropiate ale existenței actuale ale statului nostru, și punînd într-o lumină din ce în ce mai slabă, sau lăsînd în umbră din ce în ce mai deasă, faptele și întîmplările trecute, cu cât sînt mai depărtate în timp, cu cât sînt mai *moarte*, adică au înrîurit mai puțin la determinarea existenței și modului de a fi al nației în formele ei actuale.

Cu cel mai mare cuvînt acest principiu de perspectivă istorică în timp va trebui să se aplice la studiarea evenimentelor altor popoare. La acestea, perspectiva istorică se va combina cu perspectiva în spațiu, și din această combinare va rezulta că, în genere, istoria unui popor ne va interesa în gradul în care acel popor are sau va fi avut vr-o influență asupra nației noastre; și al doilea, ne va interesa cu atât mai puțin, cu cât evenimentele vor fi mai depărtate în timp.

A călca aceste reguli elementare ale adaptării intelectuale în timp și în spațiu la mediul fizic sau psihologic, atunci cînd se alcătuește din capul locului o programă școlară, este a săvîrși o operă de dezorientare și dezechilibrare mintală a unei națiuni sau cel puțin a unei generații.

Calitățile generale ale studiilor noologice. — Că aceste studii au calități ce le destinează a deveni studii centrale în învățămîntul secundar, o probează și efectele pe cari le au asupra sufletului. Ocuparea cu științele noologice are de efect dezvoltarea conștiinței, în genere, mai mult decît ocuparea cu științele

cosmologice. În ele stăm față cu un raport unic dela obiect la subiect, raport ce nu-l găsim în studiul celorlalte științe: obiectul și subiectul fiind tot sufletul. Sufletul crește din chiar studiul său propriu. Cu cât se adâncește mintea în legile vieții sufletești, cu atât și această viață sufletească se intensifică; și mintea, ca instrument de cunoștință, exercitându-se în studiul sufletului, crește la rîndul său și se dezvoltă mai mult decît în studiarea celorlalte obiecte. Instrumentul de cunoaștere se perfecționează, se ascute asupra lui însuși.

Și din studiul științelor noologice se îmbogățește spiritul cu cunoștințe de *fapte pozitive*; ba încă, din o considerație mai adîncă, se poate zice, că mai pozitive sînt cunoștințele relative la suflet, decît cele relative la materie. Aceasta părea înainte un paradox, dar în urma dezvoltării spiritului filozofic critic, care a început cam din veac. XVII și s-a urcat la culme în timpul nostru, acest adevăr azi e axiomatic: materia nu e cunoscută în sine, sufletul se cunoaște în sine. Fenomenele spirituale sînt așa, cum apar; fenomenele naturale, nu-s așa cum apar.

Și științele sociale ne dau cunoștinți reale și *utile*; dar deosebirea realității și utilității acestor cunoștinți de a cunoștințelor relative la lumea materială stă în aceasta, că cele din urmă duc la profesiuni speciale, la un mijloc de traiu, decî sînt de un materialism profesional special, pe cîtă vreme utilitatea cunoștințelor sociale, tocmai fiind-că nu duce la acest materialism profesional, are în sine un caracter ideal de dezinteresare.

Științele *filozofice*, mai ales din punctul de vedere care ne ocupă, al unificării cunoștințelor, al organizării lor pe o bază comună, au o importanță predominantă. În ele se găsește tocmai caracterul esențial al sistematizării și armonizării, pentru-că se ocupă cu principi. Dar aceste principii sînt extrase din fapte, iar faptele sînt elementele constitutive ale diferitelor științi speciale. Studiarea decî a principiilor filozofice, e studiarea quintesenței tuturor științelor speciale. Toate merg de se revarsă și se unifică în unitatea sintetică generală filozofică. Nimic decî nu unifică mai mult învățămîntul, nimic nu-l organizează mai bine decît spiritul filozofic infiltrat în toate ramurile de studii.

Căci s-ar putea zice că științele de fapte, științele despre

legile și raporturile dintre lucruri și fenomene se pot considera ca niște rădăcini din care triunchiul arborelui filozofic extrage sucul hrănitor, spre a desvola și desface radioasele flori de lumină ce deschid minții tainele și frumusețile lumii atât obiective cât și subiective. A nu ne ridica la acest triunchi, unde înfloresc adevărurile în principii, este a rămâne vecinic în întunericul subteran al faptelor oarbe, — oarbe chiar dacă sînt formulate în cîte-va legi parțiale, bazate pe studiile speciale.

Deci problema aceasta a unificării și a organizării învățămîntului s-ar putea deslega, luîndu-se ca scop general, ca țintă generală a tuturor obiectelor de studiu :

- 1) *Socializarea sau dezvoltarea spiritului social.*
- 2) *Deșteptarea și dezvoltarea spiritului filozofic.*

Să căutăm a vedea, cum ar putea strabate aceste două curente ideale întregul învățămînt secundar spre a concentra, unifica și organiza ceea ce azi e desmembrat, anarhic, fără legătură în unitatea vie a sufletului individual.

CONCENTRAREA SAU ARMONIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Diferitele principii de organizare a învățămîntului. - Realismul, clasicismul, Humanismul. — Importanța și greutatea problemei relative la unificarea și organizația învățămîntului secundar reiese din mulțimea și varietatea obiectelor de studiu, și a tendințelor individuale ale fiecărui profesor, care dau învățămîntului în mod fatal un caracter anarhic.

De aceea s-a căutat totdeauna să se armonizeze învățămîntul secundar, fie concentrînd toate cunoștințele în jurul uneia singure, sau îndreptîndu-le toate către acelaș scop, a cărui valoare se considera ca determinată și neîndoioasă.

Pedagogia contemporană se preocupă de stabilirea noului principii, după care ar trebui cristalizat sistemul de învățămînt secundar. S-a încercat să se dea studiilor secundare o direcție unitară pe baza *științelor pozitive*, în virtutea influenței pe care, în timpul nostru, au avut-o științele naturale asupra civilizației contemporane. Aceasta e direcția cunoscută sub numele de *realism*.

S-a revenit însă, în parte, asupra acestui principii. S-a căutat să se dea o direcție realist-profesională, practică ; dar s-a vă-

zut că, prin aceasta, se depărtează școala secundară dela mărirea ei reală, dela cultura generală, ca pregătire pentru toate carierile posibile, ca bază comună a profesiunilor principale.

S-a căutat, în fine, să se pue ca bază a învățămîntului secundar, studiile literare, fie vechi mai ales, fie cel puțin moderne, și s-a numit această direcție *clasicism*—în opunere cu *realismul*—clasicismul fiind de două feluri: modern și antic, după cum se bazează pe literaturile moderne sau antice.

Dar simpla atenție exclusivă îndreptată asupra literaturii, numai, nu se poate considera ca fiind complet educatoare, în mod general omenesc și armonic, nici ca fiind în corespundere cel puțin cu tendința specifică a spiritului modern. Preocuparea centrală a spiritului modern, actual, pare a nu fi în planul întîiu nici numai știința pură, nici numai frumosul în artă și literatură, ci mai mult aceea ce se raportează mai direct, mai intim și mai adînc la om ca unitate socială, și se apropie mai mult de sufletul colectiv, de societate.

Preocuparea de viața socială întreagă, mai mult decît amuzamentele literare și decît căutarea adevărului pentru adevăr, e azi pornirea cea mai caldă și mai puternică în sufletul contemporanilor. De aceea și organizatorii practici ai educației publice tind mereu a pune în centrul aspirațiilor lor considerația socială, represintată buni-oară, cel puțin, prin punctul de vedere național; de aceea, mai departe, pedagogia nouă caută să îndrepte unificarea învățămîntului de cultură generală, punîndu-î ca bază *preocuparea social-morală, umanistă*.

Astfel-că, dacă e să se aleagă din nou un principiu către care toate științele din învățămîntul secundar trebuie să graviteze, polarizîndu-se, spre a se armoniza și organiza; dacă e să li se dea un nou suflet, după ce li s-a dat un corp, atunci desigur acest suflet se va lua numai din aceea ce încălzește conștiința contemporană, din *preocupațiile sociale*. Și am văzut că, în adevăr, conștient ori inconștient, această tendință a transpirat fatal și în dispozițiile oficiale ale noii legi, unde am constatat că s-a pus ca bază a învățămîntului, ca cunoștinți fundamentale de comunicat elevilor din liceu, tocmai cunoștințele ce au legătură, directă ori indirectă, cu sufletul omenesc și cu viața socială.

UNIFICAREA SAŢI ARMONIZAREA PE BAZA HUMANISMULUI

Am înaintat numai pe jumătate soluţia chestiei, dacă recunoaştem însemnătatea humanismului numai în principiu. Cerinţele pedagogiei şi ale legii trebuie transformate din domeniul ideal în al realităţii; pentru asta trebuie arătată posibilitatea infiltrării acestui spirit social şi filozofic în ştiinţele speciale ce alcătuiesc programul învăţămîntului secundar.

Nu voi începe cu studiile literare; raportul lor cu sufletul, şi deci cu omul în genere şi cu societatea, e uşor de stabilit. Voi căuta să arăt că e posibilă o astfel de *polarizare* a preocupării filozofice şi sociale, chiar în ştiinţele cosmologice şi exacte.

In ştiinţele fizico-himice. — *Fizica* d. e. poate prezenta multe ocazii utilizabile pentru îndreptarea spiritului auditorului către interesul uman şi social, în deosebire de interesul curat ştiinţific ce deşteaptă cunoaşterea legilor fizice. Cît de interesant e, din punct de vedere uman, a se spune şi a se afla împrejurările în care s-au făcut diferitele descoperiri în ştiinţele fizice, oamenii ce le-au descoperit, modul cum le-au descoperit, greutăţile şi urmările practice ale acelor descoperiri.

Cînd profesorul se mărgineşte a expune faptele clar, fără a încărca, alegînd fapte puţine, principale şi lămurite, pe cele mai familiare şi mai caracteristice; şi cînd se mulţumeşte să se ridice dela aceste fapte la principii şi legi, face deja incontestabil mult pentru cultura spirituală. Dar dacă atrage atenţia şi asupra procedurilor inteligenţei care constată, în mod experimental, acele fapte şi cum estrage acele legi, cultura spirituală creşte în direcţia filozofică.

Pentru un curs ceva mai dezvoltat, cum ar fi cursul secundar superior, sau *liceul*, nu numai că astfel de consideraţii sînt posibile, dar chiar inteligenţa elevilor a ajuns în faza, cînd cere să se ridice dela fapte la legi şi principii filozofice mai înalte, şi caută singură să deschidă o porţiţă cît de mică spre lumea înalt filozofică a speculaţiilor, care le permite a vedea universul prin ajutorul prismeî cîtorva formule.

Vorbînd despre materie bunioară, ce lumină s-ar face în spiritele elevilor, dacă s-ar pomeni, cît de elementar, de teoria atomistă. şi, cu ocazia asta de atomii lui Democrit şi Epicur ;

și dacă s-ar face observația că proprietățile simple ale materiei, culoarea, lumina, gustul, etc., nu sînt inerente *tale quale* în materie, ci sînt niște produse ale organismului nostru, din atingerea lumii din afară cu simțurile; că ele sînt, prin urmare, senzațiile noastre exteriorizate.

Vorbind despre gravitație, ce colorit și timbru mai omenesc ar lua această chestie științifică și cu ce interes palpitant ar fi ascultată, dacă s-ar aminti măcar în treacăt de *Galilei*, *Newton*, *Laplace*¹⁾, de greutatea lor pînă să formuleze descoperirea, sau în urmă, ca s-o afirme. S-ar vedea astfel cum a crescut știința din sufletul omenesc și pentru oameni, s-ar vedea că e un product al inteligenței și inimii omenești; ceva mai mult, un product social; căci însuși intelectul individual, care a descoperit și formulat o lege a naturii, datorește posibilitatea descoperirii, nu numai organizației sale individuale, or cît de geniale, dar și unei moșteniri intelectuale, căpătate dela societate.

Vorbind de hidrostatică, ar fi ocaziunea să se pomenească de *Arhimede*, *Pascal*; vorbindu-se de barometru, să se atingă istoria descoperirii presiunii atmosferice.

Cu modul acesta se *umanisează* învățămîntul știinților.

În tot cursul se prezintă, apoi, la tot pasul ocaziuni de a se atrage atenția asupra procedurilor spiritului, asupra *metodelor*. S-ar putea lămuri în cîteva cuvinte regulile *experimentului*, diferitele metode experimentale, inducția, deducția.

Astfel, științele fizice, fiind țesute și luminate și de considerații omenești și de considerații filozofice, ar deveni și educatoare în cel mai mare grad, îndreptîndu-le spre focarul de preocupare centrală, către care trebuesc îndreptate și celelalte științe, spre a se realiza un efect total de cultură sufletească.

În științele naturale descriptive. — În *Zoologie*, pentru cultura filozofică, s-ar vorbi despre regulile observației, despre regulile și legile analogiei. Interesul uman sau umanist ar fi întreținut, povestindu-se cîte ceva despre marii naturaliști. *Aristot*, *Buffon*, *Cuvier*, *Lamarck*, *Darwin*; despre ocaziunile marcante din viața lor ce i-au făcut să ajungă la un principiu valabil în știință.

¹⁾ *J. Fouillée*, «L'Enseignement au point de vue national», p. 412 sq.

Interesul filosofic ar mai fi continuu trezit și întreținut prin căutarea unei explicări a varietății și variabilității tipurilor animale, vorbind despre asemănările fundamentale dintre toate vietățile, despre principiul luptei pentru viață, al selecției, eredității, al varietăților spontane, al adaptării la mediu, despre ipotezele ce fac să se înțeleagă nașterea vieții pe pământ.

Astfel științele naturale pot deveni obiect de interes umanist și încă într-un grad mai mare decât cele fizice, căci ele au în sarcina lor problema mare a *vieții*.

Și în *botanică* e aplicabilă aceeași metodă. Cultura spiritului ar câștiga mult atrăgându-se atenția asupra principiilor de clasificare, asupra diferitelor feluri de clasificări, etc.

Neapărat că același spirit se poate aplica și în predarea *geologiei*. Ce ocaziune frumoasă pentru un profesor de geologie să vorbească de ipotezele cosmice! Cu câtă atenție încordată, aproape hipnotică, l-ar asculta elevii espunând ipoteza nașterii pământului din Chaos, povestind despre nebuloasa primitivă ce a dat ființă sistemului solar. Și cum se poate umaniza de ușor geologia vorbinduse de utilitatea ei ca știință, de aplicația industrială a produselor geologice, despre influența mare asupra civilizației exercitată numai de *huila*, care se întrebuințează în fabrici.

Astfel întregul lanț al legăturilor cauzale dintre fenomene, prins și fixat de centrul de preocupare, care este înțelegerea vieții și sufletului omenesc, vieții și legilor sociale, face ca toate științele să fie considerate ca mijloace diverse pentru realizarea unui singur scop în învățământ: umanizarea.

In matematici.—Dar nu numai în științele fizice și naturale se poate aplica principiul acesta de unificare. E ușor de arătat că înseși *matematicile*, ori cât se par ele de reci și de abstracte, pot fi întrebuințate pentru acelaș scop. Un profesor de matematică, pătruns de spiritul scopului general al școlii, nu s-ar mărgini numai a demonstra clar, dar rece și obiectiv, egalitatea sumei unghiurilor dintr-un triunghi cu două unghiuri drepte; având puțină cultură filozofică și simpatie intelectuală pentru elevi, ar ști să arate cu entuziasm în ce constă frumusețea acestei științe, caracteristica și ingeniositatea demonstrației matematice; ar ști să arate cum înțelepții din vechime se entuziasmau, unii chiar exagerat, pentru legile nu-

merilor, căutînd ca d. e. *Pitagora*, să reprezinte toate, chiar virtutea, prin cîte un număr, și să probeze că numerele cîrmuesc lumea. El poate ascuți și desvolta spiritul filosofic, arătînd în ce constă *metoda* demonstrației matematice, în ce constă raționamentul deductiv, de care se servește matematica în deslegarea problemelor și teoremelor sale.

Căci, cu ocazia chiar a operației intelectuale, se poate atrage, mai repede și cu mai mult efect atenția asupra procedurii spiritului în acea operație. Mai tîrziu, profesorul special de filozofie predînd logica, va reveni asupra chestiei; atunci elevul va fi pregătit a găsi, condus de profesor, mai ușor regulile logice ale diverselor metode, avînd la îndămînă exemple culese de mai înainte, și ajutat de cunoștințele cîștigate deja. Cînd se va vorbi de metoda demonstrativă ori experimentală, etc., elevul va ști deja, nu numai că a practicat o ast-fel de metodă, dar că, cînd a practicat-o, i s-a atras atenția, cum se procedează; și nu numai că-î va fi ușor să urmărească pe profesor în explicările lui, dar el însuși va colabora pe întrecute ca profesorul la sistematizarea ideilor.

Matematicul, în special ar avea ocazia, mai mult ca alții, să vorbească de *axiome*, cari au nevoie de demonstrat, lăsînd să se nască în spiritul elevilor întrebarea: oare cum s-au ivit în minte unele adevăruri, pe cari n-avem nevoie să le demonstrăm, ci le știm *a priori*?

Chiar cu ocazia detaliilor poate profesorul de matematici să devie educator, în sensul culturii umanistice. Voiu cita, spre a ilustra această afirmare, o excelentă pagină din scrierea *d-lui Fouillée*: «*L'Enseignement au point de vue național.*» ¹⁾

Profesorii caută a expune abstract o serie rectilină de teoreme, fără a distinge principalul de accesoriu: geometria devine astfel un lanț monoton, în care toate verigele par a avea aceeași valoare. Trebuie, din contră, ca profesorul să atragă atenția și chiar admirația asupra *frumoaselor* teoreme, asupra acelor care sînt în geometrie cea ce sînt organele dominante în fiziologie. Și la aceste teoreme, dacă se poate, trebuie să li se citeze inventatorii: d. e. teoremele că cele trei unghiuri dintr-un triunghi sînt egale cu două unghiuri drepte, că la-

¹⁾ Pag. 394.

turile omoloage ale unui triunghiū ecviunghiū sînt proporționale, cā unghiurile înscrise într-un semicerc sînt drepte, sînt de sigur teoreme frumoase, de o feconditate nesfîrșită, și care, mai mult, aū o valoare estetică prin legile de simetrie, de constanță, de proporție pe cari le revelează, prin rolul pe care-l joacă în arta desemnului. Pentru ce dar să se expue cu aceiaș nesuferită răceală ca și întreg restul, ca pe niște abstracții moarte, ca pe niște adevăruri tot așa de plictisitoare, tot așa de asămănătoare unele altora, tot așa de unilaterale și monotone, precum e cā 8 și cu 3 fac 11, 12 și cu 4 fac 16, $13 + 4 = 17$, etc? Pentru ce, de asemenea, să nu se numească acela care a demonstrat cel întîiū aceste trei teoreme, cu atît mai mult cā tot dînsul este numele unui filozof pe care elevii trebuie să-l cunoască: greul Thales? Dacă-î veți interesa istoricește și esteticește la aceste teoreme, credeți cā va fi un timp perdut? Cu totul din contră, va fi timp cîștigat printr-o aparentă digresiune, cāci, grație acestei mnemotehnii inteligente și animate, elevii nu vor uita teoremele; și chiar de le-ar uita, tot vor reține, ca să zic așa spiritul și substanța lor educativă.

«De asemenea, relativ la acest lucru, în aparență așa de ingrat, *numerația*, veți perde timpul oare, dacă veți arăta prin ce progrese omenirea a ajuns la sistemul actual; dacă veți vorbi de popoare a căror numerație se oprește la trei și cari, în neputință de a exprima cantitățile superioare, duc, spre a le indica, mîna la pâr, vrînd să arate înfinitatea; dacă veți face să se recunoască, în formele sanscrite și grece a singularului, dualului și pluralului, resturile unei epoce în care se număra «unu» «doi» și «mult»; dacă veți spune cā, punctul de plecare fiind unul și doi, cuvîntul *trei* înșamna la origină: ce trece peste; patru: trei și unu; cinci: mîna; zece: doi de cinci, două mîni; dacă veți aminti cā, în Homer, Proteu număra prin cinci trupele sale de foc (sistem quinar); dacă veți face să se vadă cā numerația era încă puțin înaintată chiar la *Greci*, cari nu mergeau mai departe de *miriadă*; dacă veți adăuga cā Arhimede a compus *arenarul* său spre a-și procura mijlocul de a specula asupra numerelor mari, de pildă de a socoti firele de nisip pe cari pămîntul ar fi în stare să le conțină; cā limbile și mai cu samă bugetele moderne singure aū pus în uz și făcut familiari termenii de milioane și miliarde; cā termenii de bilion, trilion, etc., aū fost creați în sec. XVI; cā un septilion

întrece tot ce imaginația poate concepe clar și că, după un calcul a lui Crooke, dacă unitățile, din care e alcătuit acest număr, ar defila în cantitate de 100 milioane pe secundă, trecerea acestei inpozitoare mulțimi ar ținea 408, 501, 731 ani, adică mai mult timp de cât poate a durat, de la origina sa, sistemul nostru solar actual; în fine, că un om, care și-ar consacra viața sa întregă a enunța sa a scrie urmarea numerilor, ar atinge de-abia un miliard?

»Invățământul știinților ar deveni în adevăr educator, după cum l-am arătat, dacă s-ar adresa astfel la imaginație, la sentiment, rațiune, în loc de a se adresa numai la memorie și la raționamentul automatic. Lămurii mai departe, cum numerația grăbește mersul gândirii, mai întâi prin adunare, apoi prin înmulțire, care scurtează un șir de adunări, apoi prin ridicare la puteri, care scurtează o serie de înmulțiri. «Numerația, s-a zis, înaintează pas cu pas, adunarea prin pași repezi, înmulțirea prin sărituri, și puterea prin un fel de zbor.» Poate copilul, obligat de a face primele sale înmulțiri, va avea mai puțină poftă de a căsca, dacă va avea sentimentul că adaugă o forță nouă la spiritul său și aripă gândirii sale.

Istoria cifrelor este de asemenea foarte interesantă: fiecare este un personaj care are biografia sa, iar nu acel simpl semn pe care îl cunosc copiii ca ceva mort. Zero d. ex. își are odisea lui; introducerea lui ca semn negativ n-a fost nici mai mult nici mai puțin de cât o revoluție.

«Pentru-ce n'ați spune astea elevilor? Ei vor uita de sigur aceste detalii, și nici nu trebuie să se caute a li se încărca memoria cu ele; dar le va rămînea o impresiune, și o impresiune de interes, de plăcere chiar; ideile abstracte, astfel introduse în spiritul lor prin căi concrete, se vor grava în el și nu vor mai eși.»

Prin urmare, înseși matematicile pot fi mijloace de cultură umanistă, de dezvoltare a interesului uman și social.

Acelaș lucru se poate spune de *cosmografie*, lipsită negreșit de plicticoasele formule matematice, care împiedică spiritul a vedea frumuseța concretă a universului. S-ar putea adăuga, mai de grabă, o schiță istorică despre dezvoltarea sistemelor lumii și a concepțiilor despre lume la Chaldeii. Egiptenii. Grecii.

Neapărat, cu cât vom trece mai departe dela științele ma-

tematică, fizico-naturale, la științele mai strîns legate cu cele noologice, considerația moral-socială iese și mai bine în relief.

In geografie.—*Geografia* ar putea să devină un mijloc de cultură sufletească mai întîi prin descripția vie, colorată a frumuseții regiunilor caracteristice de pe suprafața globului, astfel în cît imaginația să fie hrănită și desvoltată prin imaginii frumoase și reale. Mai departe, căutînd să se explice rolul politic, social și economic al popoarelor prin poziția lor geografică, se desvoltă raționamentul de nuanță sociologică; căci trebuie să observăm, scurt și parentetic, că raționamentul își are și el diferitele lui forme de manifestare, după diferitele specialități în care se aplică.

Raționamentul nu se desvoltă, așa cum își închipue de altfel însuși autorul citat mai sus, prin orî-ce mijloc, așa ca să devină capabil pentru orî-ce fel de operație de raționare, indiferent de mijloacele prin care s-ar exercita. Raționamentul poate fi foarte desvoltat în direcția în care s-a exercitat și să rămie stîngaci în altă direcție, în care se îndreaptă pentru întîia oară. Ceia-ce psihologia a constatat în mod experimental despre memorie, ca nu e o facultate abstractă care să se perfecționeze prin orî-ce mijloace pentru orî-ce alte memorizări diferite, acelaș lucru e netăgăduit și pentru așa zisa facultate a raționamentului: nici raționamentul nu e perfectibil prin orî-ce mijloc, așa în cît să devină capabil pentru orî-ce altă funcțiune de raționament deosebită de felul operațiilor cu care s-a deprins. Dacă mintea nu a căpătat, prin esercițiu, aptitudinea de a descifra și descurca problemele sociologice, pot elementele operației raționale, faptele de observație, să se prezinte cît de clar și de numeroase într-un moment dat înaintea unui om, și totuși din aceste fapte mintea să nu extragă concluziunile adevărate și să nu le introducă în sistemul obiectiv de cauze și efecte din care ele fac parte.

Dacă se inzistă și trebuie să se inziste așa de mult asupra culturii sociale, mai e tocmai și din cauză că fenomenele sociale sînt cele mai complexe, mai mobile și schimbătoare după loc și timp. O minte exercitată în deslegarea problemelor matematice, poate, negreșit, să devină foarte capabilă pentru deslegarea altor probleme tot de matematici sau care au caracterul matematicilor. Matematicile se ocupă, însă, cu can-

tități hotărâte și de multe ori simbolizate în formule rigide, simple, stabile; liniile unui triunghi rămin fixate clar, fie scrise, fie mintal, în atitudinea și situația dată. Fenomenele sociale, fugătoare și mișcătoare și neconținut complicându-se, ar sămăna — și imaginea încă nu e de tot exactă și complectă — cu o figură geometrică ale căror contururi și raporturi relative dintre părți n-ar rămîne fixe, ci s-ar mișca continuu variind și în poziția și în mărimea și în numărul lor. Spiritul matematic nu e deprins să deslege formule cu astfel de date și să găsească legile unor astfel de fenomene.

Studiul *geografiei* dă ocaziunii spiritului să se pregătească pentru calcularea probabilităților, de care caută să-și dea seama raționamentul sociologic.

Și cît de important, din punct de vedere național și social, devine apoi acest studiu, cînd e vorba de a cunoaște situația geografică a patriei, situație dată ca un *fatum* ce a determinat, în mare parte, nu numai caracterul național, dar și istoria poporului, viața lui, peripețiile prin care a trecut!

Incontestabil că astfel de considerațiuni sînt și mai palpabile, cînd e vorba de *istorie*, sau de limba și literatura, fie străină, fie națională, de științele noologice în genere.

In istorie. — *Istoria* poate și trebuie să se predea în așa senz, în cît să reiasă din ea și o convingere morală, filozofică. Aceasta nu se poate face numai prin înșirarea curat și simplă a faptelor, ci prin aprofundarea lor, a cauzelor lor, prin interpretarea și aprețierea lor.

Ceia ce trebuie să reiasă din învățămîntul istoriei, e aceea ce spunea *A. Comte*: 1) că există în societatea omenească legi demonstrabile de existență sau de echilibru, adică referitoare la *statica* societății, cum o numea el, și 2) că mai există legi demonstrabile de mișcare și de dezvoltarea societății, adică de *dinamică* socială.

Din învățămîntul istoriei va mai trebui să reiasă aceea ce susținea și numea *Stuart Mill* minimumul de condițiuni necesare pentru stabilirea unei societăți. Acest minimum de condițiuni necesare pentru stabilitatea unei societăți le reduce Mill la trei, anume:

1) în orî-ce societate trebuie să existe un sistem de edu-

cație și de disciplină coercitivă, care să se opună tendințelor naturale ale omului către anarhie;

2) trebuie să existe un sentiment de devotament, îndreptat fie către Dumnezeu, ca unitate divină, fie către o pluralitate de divinități ce ar fi comune societății, fie către o persoană ce reprezintă societatea, statul, sau către unele legi, instituții, libertăți, obiceiuri, etc; cu alte cuvinte să existe în acea societate *ceva sacru* pentru popor;

3) a treia condițiune de stabilitate a societății, e existența unui principiu viu și activ de cohesiune între cetățeni, care să-și facă în adevăr să se simtă că fac parte din un singur popor.

Cînd, însă, din învățămîntul istoriei reies aceste adevăruri, nu s-a îndreptat oare acest obiect de studiu către centrul de preocupare al conștiinței moderne, care trebuie să fie, în acelaș timp, și centrul ideal al învățămîntului public?

Se mai poate introduce spiritul filozofic în predarea istoriei, atrăgîndu-se atenția asupra *metodei în istorie*; arătînd cum se stabilesc faptele prin mărturi, documente, monumente, făcîndu-se critica mărturiilor omenești, în ce condițiuni se dau și în ce condițiuni pot să fie valabile. După metoda de stabilire a faptelor, se poate atrage atenția asupra metodei de explicare și de aprețiere a lor. Explicarea constă în a reduce un fenomen social la cauzele lui, iar aprețierea în a-l cerceta în urmările lui pentru organismul social unde se produce.

Dacă, pe lîngă acestea se mai adaugă oare-care informații simpatice despre personalitățile marcante ce au creat știința istoriei, despre marii istorici, și dacă se mai aduce clar la conștiință, lămurindu-se și precizîndu-se prin exemple, aceea ce se numește *spirit istoric*, facultatea de a cerceta și de a privi fenomenele omenești sub rubrica *desvoltării*, istoria se va preda desigur astfel ca să se contribue, efectiv și intens la concentrarea și unificarea învățămîntului, în sensul organizării lui indicate la început.

Ce alte obiecte principale din ordinea studiilor noologice, deosebite de cele sociologice propriu zise și de cele filozofice se mai află în programul învățămîntului secundar, și care ar putea, ca și istoria, să fie utilizate cu folos în armonizarea studiilor?

Limbile și literaturile. -- Literaturile, mai ales, pot fi cu mare înlesnire și cu mare folos îndreptate către încălzitoarea ideie centrală a întregii organizații a învățămîntului secundar. Incontestabil, înțelegem prin *literatură* însăși operele literare cetite, comentate, înțelese și apreciate, ear nu niște simple note bibliografice și biografice relative la cutare sau cutare operă sau autor. Cînd se cunoaște cuprinsul de idei și sentimente al literaturii propriu-zise, sufletul însuși al lucrării e deja mult, fără îndoială. Ceia ce e de adăugat, însă, ca verigă ultimă pentru prinderea și concatenarea intimă a studiilor literare de centrul vital al tendințelor școlare, în sensul concentrării și organizării învățămîntului, e spiritul critic, filozofic și etic.

Ce de ocaziuni, cînd se citesc și se interpretează operele literare, să se vorbească, or cît de scurt și de elementar, despre frumos și raportul frumosului cu ideia binelui, a utilului și a adevărului. Raportul acesta va lămuri filozoficește opera și va face-o mai adînc simțită de sufletul elevilor. Ce de ocaziuni asemenea să se vorbească despre atîtea noțiuni estetico-filozofice, despre tragic, comic, despre sublim, făcîndu-se nu dezertații teoretice speciale asupra lor, ci *ocasional*, cînd literatura oferă un exemplu concret, bunioară, de sublim; atunci să se atragă atenția și asupra condițiilor îndeplinite de acea creație genială.

Tot așa despre ideia artei și despre formele și curentelee ei mari, cum e realizmul, clasicismul, romantismul.

Și spre a da un criteriu pentru aprecierea operelor literare și pe viitor, pentru judecarea și distingerea lor după valoarea lor relativă, pentru înțelegerea și simțirea lor mai aprofundată, ar fi neapărat necesar să se strecoare și noțiunii de *critică literară*.

Cu chipul acesta și studiul literaturilor poate să devie educător, în sensul că contribuie la organizarea mintală, fiind străbătute de același principiu central, de care am văzut că pot fi străbătute și geografia și istoria și științele fizico-naturale și pînă și matematicile.

Punem dar ca *centru al întregului învățămînt*, centru din care se radiază interesul asupra tuturor ramurilor de studiu, *preocupațiile și idealurile etico-sociale și filozofice*. Ele tind a organiza și intelectul și inima; a armoniza și uma-

niza omul în facultățile lui, armonizînd și umanizînd mijloacele lui de cultură și de educație.

Dirrecția acestei soluții o numim *humanistă*.

CONCENTRAREA REALISTĂ ȘI CLASICĂ

Se cunosc și alte încercări în pedagogie, atît teoretice cît și practice, spre a organiza învățămîntul, concentrînd întreaga activitate a unei școli asupra unei singure ordine de studii și idei. O încercare e *realismul*. Altă încercare e *clasicismul*.

Realismul pune ca centru al învățămîntului științele esacte, matematicile și fizico-naturalele. *Clasicismul* pune limbile și meiat mai mult literaturile.

Mă exprim înadins în mod general, vorbind de clasicism, în termenii «limbii și literaturii», spre a cuprinde în această rubrică diferitele spețe de clasicism, atît pe cel antic, întemeiat pe limbile și literaturile antice, cît și pe cel nou, modern, întemeiat pe limbile și literaturile moderne.

Fie-care din aceste direcții a avut susținători și argumente.

Realismul. — Este superfluu a se face astăzi apologia științelor exacte. Fără dînsese nu se poate căpăta, în timpul de față, nici o concepție filozofică pozitivă despre lume; și, mai ales, fără dînsese tehnica, industria, civilizația practică n-ar fi progresat pînă la gradul al care o vedem. Datorim, prin urmare, acestei ramuri de studii și cunoașterea cauzelor obiective ale fenomenelor naturii, pătrunderea spiritului modern de ideea cauzalității — un câștig enorm pentru educația intelectuală a omului; și mai datorim acestei ramure de studii toate înlesnirile vieții practice, toate utilitățile, stăpînirea de fapt asupra materiei, asupra naturii. Deci, a nu recunoaște valoarea acestor științe și importanța lor în învățămînt ar fi nu o greșală, ci o absurditate.

Realistii, însă, extremii nu se mulțumesc numai cu a li se recunoaște importanța principiilor lor, în propășirea culturală modernă, ci vor să reducă, de se poate, tot învățămîntul numai la științe.

Avem un reprezentant al acestui curent pedagogic în *Herbert Spencer*.

Pentru combaterea acestei exclusivități s-au pus înainte,

însă, multe argumente slabe, între altele valabile. Cînd d. Fouillée, d. ex., în interesanta lui carte, *l'Enseignement au point de vue national*, combate realizmul, sub cuvînt că învățarea științelor ar fi lăsînd spiritul în pasivitate, pe cînd din contra învățarea literaturilor și a limbilor, în special, l-ar fi ținînd continuu deștept și excitat, trebuind neconținut să elaboreze ideile ce se citesc ori se traduc, fie spre a le înțelege fie spre a le exprima, de sigur, eminentul scriitor și cugetător francez își îndreaptă lovitura criticei sale mai mult în *contra unei metode* de predare a științei, decît în contra științei ca atare.

Căci, dacă există, incontestabil, o metodă de a se preda știința astfel, în cît spiritul să rămînă pasiv, adică numai receptiv, e tot așa de adevărat, însă, nu numai că *poate* exista și o altă metodă, prin care știința servește ca excitație continuă a spiritului, dar că o astfel de metodă chiar și există.

Și matematicile și științele experimentale și cele descriptive pot servi la dezvoltarea spontaneității, după cum, de altminterlea, am arătat deja aceasta în alt capitol.

O altă obiecție pe care o face un eminent pedagog și filozof german dl. *Friederich Paulsen*, profesor la Berlin, se poate lua mai degrabă ca o șicană spirituală îndreptată în contra argumentelor exagerate ale lui H. Spencer, decît ca un argument hotărîtor în chestia determinării valorii științelor.

În adevăr, *Paulsen* ca să pue în evidență că studiul științelor nu duce așa de mult și așa de degrabă la foloase practice pentru viață, pe cît are aerul H. Spencer să susțină în primul capitol al scrierii sale asupra *Educației*, ia exemple și din școală și din viața de toate zilele, și învederează că cunoașterea fiziologiei, igienei, pedagogiei, servește foarte puțin persoanelor ce le-au învățat în școală, pentru-că una e a ști și alta a practica.

Utilizarea naturii să poate face foarte bine și fără grămădirea de cunoștinți teoretice, sistematice, despre natura lucrurilor. Și ca să illustreze aceasta, pune înainte un caz hazliu, luat dintr-un jurnal umoristic. O doamnă, voind să-și tocmească o bucătăreasă, o supune la examen asupra chimiei, sub cuvîntul că nu poate cineva să combine cu artă și esact substanțele din natură, fără să aibă idee de proprietățile chimice ale corpurilor. Bucătăreasa, fără îndoială, cade la examen, de și știa pro-

habil să gătească bucatele foarte gustoase chiar pentru cucoana.

Aș observa însă, că și această spirituală obiecție în contra utilității științei, ca și aceea a d-lui *Fouillée*, se îndreptază mai de grabă tot în contra *metodei* de propunere, decît în contra științei ca atare. Științele se pot învăța, — și se și învață, din nenorocire, ca și istoria și literaturile și altele de altminteri, — fără ca spiritul să se pună în contact direct cu lucrurile, spre a scoate dintr-însele foloase practice după trebuințele, dorințele, concepțiile omului.

Dar există puțința de a se comunica aceste cunoștințe, și astfel, încît să se realizeze prin ele scopul practic. Probă că această metodă practică, în care se învață *prin acte*, nu e numai posibilă și realizabilă în abstract, dar că e și practică, ne o dau mai multe școli din Anglia, în special cele organizate de *Dr. Reddie* ¹⁾.

Ceia-ce ne-ar face, însă, pe noi să nu primim realizmul ca centru al învățămîntului, nu sînt considerațiunî de metodologie, ci acelea spuse deja mai sus, că *științele materiei nu orientează pe om în cercul de interese cel mai general, mai direct și mai apropiat de dînsul*, alcătuit din raporturile interhumane în prima linie ; căci a fi om, a trăi între oameni, în societate, e o sarcină dela care nici-un om normal nu se poate sustrage, și decî cunoașterea raporturilor vieții interhumane și sociale, se impune tutulor în prima linie.

Pentru sănătatea corpului, poți să consulți un medic, și să te încrezi în el mai mult decît în cunoștințele tale fatal superficiale și fragmentare de fiziologie ; ca să-ți faci o casă, poți să aduci un arhitect, care te dispensează cu folos de aplicațiile hazardate ale cunoștințelor tale elementare de mecanică, de matematică, etc. Pentru mîncare, poți să-ți tocmești un bucătar ; pentru pîine să te adresezi unui brutar, pentru lumînări, parfumerie, săpunuri, să ceri diferiților specialiști respectivî a te servi, deși vei fi studiat odată, și tu, proprietățile corpurilor, cînd ai învățat chimia. Toate aceste înlesniri și funcțiuni, întemeiate pe cunoașterea și utilizarea naturii materiale, poți să le îndeplinești destul de bine prin mijlocirea altora, a specialiștilor, cari s-au adaptat fie-care în parte, mai

¹⁾ Vezi *Demolins*, « A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ».

bine decît tine, la legile unei categorii de fenomene naturale deosebite.

Însă cînd e vorba de misiunea și de sarcina de om, în genere, cînd e vorba de misiunea și sarcina specială de părinte și de cetățean, nu poți pune pe altul să îndeplinească rolul tău individual, căci nu poți să te lepezi de tine, de viața și individualitatea ta. Deci, pentru raportul social și interhuman e necesar să fie omul pregătit și orientat bine mai înainte de toate.

Pe cînd științele noologice moral-sociale se ocupă tocmai cu raportul acesta dela om la om, științele naturei ne interesează mai mult ca specialiști, și specialitățile variază dela un grup omenesc la altul.

«Oamenii nu sînt făcuți ca să-și întrebuițeze timpul în a măsura lini, a examina unghiuri, a cerceta diversele mișcări ale naturei; dar sînt obligați a fi juști, echitabili, judicioși în vorbe și fapte (*Logique de Port Royal*, I-iul discurs)».

Și *Ciceron* formulează astfel aceeași gîndire :

«Omul nu e obligat a ști dacă numărul stelelor este par sau impar—stellorum numerus par an impar sit—dar trebuie să-și cunoască datorile».

Clasicismul. — Altă încercare de concentrare și centralizare a învățămîntului, e *clasicismul*

Paulsen într-un articol din *Enciclopedia pedagogică* editată de profesorul *Rein*, formulează principiul acestui curent pedagogic. «Limbele, literatura, istoria sînt așa de puțin niște podoabe dispensabile ale culturei, că se pot numi din contră chiar substanța vieții spirituale. Nu există viață spirituală fără istorie, și nu se află istorie fără literatură și limbă. Ele alcătuiesc substanța ereditară a spiritului, prin însușirea cărora, numai, individul devine în sfîrșit om, adică membru al marii comunități spirituale a omenirii. Sînt mijloace de conservare spirituală, de reproducere și propagare a tipului cultural».

În literatură sînt depuse simțirile, gîndirile, volițiunile, aspirațiile sufletului întreg al omului și al epocii, al omenirii în genere.

Dacă e vorba să ne cunoaștem pe noi, și să cunoaștem natura și soarta omenească, drumul cel mai drept pare a fi a ne adresa la acest vast muzeu sufletesc, la literatură, unde se găsesc toate curențele, toate caracterele și posibilitățile vieții

sufletului omenesc. A ne adânci în acest ocean de fapte psihice e a ne umaniza, a lua botezul umanității.

Chiar numai studiul simplu al *limbilor*, s-a susținut și se susține că e o condiție neapărată pentru a pătrunde în tezaurul acesta al vieții sufletești din omenire; nu numai studiul limbii materne: aceasta e incontestabil și aproape de înțelesul cel mai comun; dar cunoașterea limbilor străine pentru înțelegerea literaturilor străine este, se zice, o condițiune neapărată, indispensabilă.

Acest argument s-a adus, în cele din urmă, pentru susținerea clasicismului vechiu d-a dreptul din izvoarele lui originale, și pentru combaterea propunerii de a recurge la traduceri bine făcute, spre a pătrunde mai de grabă în copriusul sufletesc al autorilor anticilor.

N-am fi putând cunoaște sufletul unui popor în altă limbă, decât în limba în care și-a exprimat el dorințele, ideile, sentimentele lui, aspirațiile lui. *Cuvîntul* ar fi depozitarul tipic și imutabil al unui tezaur de idei și sentimente. A cunoaște cuvîntul ar fi cheia, prin care se pătrunde cu adevărat în adîncul sufletului ce a depus în acel cuvînt comoara sa de emoții sufletești.

Din traduceri, din studiul istoriei, al arheologiei n-am fi cunoscînd decît un mod de a vedea al nostru, o interpretare eșită din sufletul nostru, o concepție a noastră străină de cea antică, a perceperea noastră despre spiritul vechiu, așa cum se oglindește lumea antică în mintea noastră, iar nu chiar acea lume antică însăși.

Cîteva cuvinte despre aceste argumente, cari, în mod surprinzător, se găsesc pînă și la pedagogii poporului atît de practic și pozitivist al Americii. Ba încă, la eminentul pedagog american *Harris*, în această concepție despre valoarea cuvîntului intră aproape ceva mitic, mistic și magic. În adevăr, se pare că e destul să se pronunțe un cuvînt, pentru ca cupriusul de idei și sentimente depuse în combinația lui de sunete să iasă la iveală, așa cum s-a găsit în sufletul care a gîndit și s-a exprimat în acea limbă.

Desigur că prin traducere nu putem pătrunde în sufletul *tale quale* al unui autor, mai ales cînd acel autor aparține unui popor mort; dar aceasta e inerent în natura limbajului. Un cuvînt

prin el însuși este *flatus vocis*. Ceea ce îl face să fie un simbol semnificativ, e asociația depusă din experiențele individuale și etnice în aceste sunete. Să ne închipuim experiența următoare : niște copii de român, pe care i-am pune să învețe și să vorbească latinește, în loc de românește, din frageda lor copilărie. de cînd încep să vorbească. Dacă ar fi posibilă o astfel de experiență. cuvintele latine negreșit că n-ar cuprinde în ele sentimente, gândiri și intenții de ale Romanilor vechi, ci ar cuprinde sentimente și stări sufletești de ale Romînilor de azi. Copiii aceia vor gândi, și simți românește, vorbind latinește.

Unde este puterea magică a cuvîntului? Dacă vom pronunța în diferite limbi conrespondentul cuvîntului românesc *frică*, ar urma să simțim acest sentiment în atîtea feluri, în cîte feluri poate să se găsească la diferite popoare? Dacă zicem *Furcht*, *peur*, *timor* etc., tot la un fel de frică ne gândim, a-nume la aceea pe care o putem încerca noi, după temperamentul nostru, sau pe care am văzut-o manifestîndu-se la semenii noștri, în mediul încunjurător, sau pe care am simțit-o noi, în experiența noastră de pînă în acel minut.

Ceva mai mult : nu numai că nu putem pătrunde în conținutul sufletului intim al unui popor dispărut, pronunțînd cuvintele lui, dar nu putem pătrunde nici în conținutul sufletului intim al persoanelor din acelaș mediu etnic cu noi, cînd le auzim pronunțînd aceleași vorbe ca și noi, și pe care le cunoaștem din pruncie. Căci cuvîntul pentru unul are un sens mai larg și mai complex, pentru altul mai restrîns și mai ușor ; pentru unul are cutare tonalitate emoțională, pentru altul altă tonalitate ; unul se gîndește la unele asociații, altul la altele ; și conținutul sufletesc al cuvîntului variază astfel nu numai după experiențele etnice, dar și individuale. Înțelegerea prin cuvînte e numai aproximativă și numai în ce conțin ele mai general omenesc.

Deci, dacă prin traduceri nu putem ajunge la cheea înțelesului adînc și complex, la simțirile, gândirile, volițiunile ce le-aū avut cei vechi. așa cum le-aū avut ei, putem tot așa de puțin să intuim aceasta. chiar cunoscînd limba lor. Și într-un caz și în altul, sîntem reduși tot numai la felul și gradul nostru de apercepere, după direcția gândirilor și a simpatiei noastre.

Aceasta este de altmîntrelea soarta cunoștinței noastre în genere. Nu cunoaștem nimic în sine, așa cum se gă-

sește în constituția lui intimă, obiectivă. Și concepția noastră despre lumea antică atîrnă de factorul intern aperceptiv cași concepția despre lumea fizică externă, cași concepția despre un om în parte, fie acela scriitor, și încă scriitor cît de mare, cași concepția despre una din operele lui, cași aceea despre un singur personaj din una din operele lui. Probă concepțiile diferite și nesfîrșite despre Shakespeare și despre Hamlet.

Cît despre studiul *literaturilor* în genere, streine sau naționale, este incontestabil că folosul sufletesc e mult mai mare; însă valoarea acestor literaturî se reduce în definitiv tot la aprofundarea etică și filozofică a coprinsului lor. Neapărat, din lectura lui Shakespeare, Molière, se poate învăța foarte mult asupra sufletului omenesc; însă ca să se învețe foarte mult, trebuie, cu ocazia lecturii, să se releveze și fenomenele sufletești puse în evidență și legile producerii lor; altfel simpla lectură se reduce la impresia vagă și trecătoare a unui amuzament frivol, sau cel mult la aceea produsă de un fenomen natural ce izbește simțurile, fără să-l prindem conștient cu spiritul atent, spre a-l analiza și descrie.

Ca să ne convingem că literaturile folosesc tocmai din această considerație filozofică și sociologică, să vedem cum întemeiază apologia lor de mai sus însuși Paulsen.

«Cuprinsul vieții unui om nu stă în funcțiunile vegetativ-animale, ci în viața lui spirituală. Aceasta însă e determinată de raportul lui către viața istorică, în cuprinsul și formele ei: stat, biserică, societate, familie, etc. Felul deosebit, cum el își însușește viața istorică a timpului și țării sale, și o preface în un conținut particular de viață proprie, aceasta ne interesează la un om. Cum Lessing sau Friederich cel mare și-au apropiat elementele culturale ale timpului lor, cum au privit și deslegat ei problemele ce li se puneau prin situația istorică a lucrurilor și prin aceasta au influențat asupra viitorului; aceasta voim să aflăm dela biograf. Și nu e altfel cu cel mai simplu om din popor. Cum s-a adaptat la marile forme ale vieții, în ce raport a stat față de familie, de cercul social, de comunitatea economică, de comună și stat, de legăturile bisericești, religioase, iată ce determină cuprinsul vieții lui. Și valoarea vieții lui atîrnă de modul cum a deslegat problemele puse lui față cu acestea toate».

Foarte justă argumentare. Numai trebuie să remarcăm și să relevăm, din această citație, importanța ce se pune pe *factorul sociologic, etic* al vieții sufletești a omenirii. Literatura atunci decî va deveni educatoare și atunci își va atinge scopul, cînd se va releva continuu, din lectura operilor literare, acest raport filozofic și etic. Astfel că, dacă e adevărat ceia ce zice Paulsen, că «la cunoașterea oamenilor și a lucrurilor și relațiilor omenestî ne ajută mai mult ocuparea cu limbile, cu operele literare și istorice, decît ocuparea cu liniile și numerile, cu petrele și buruienile», e și mai adevărat că ocuparea sistematică și direct cu spiritul omenesc în psihologie, logică, estetică, etică, sociologie, contribuie la atingerea acelui scop și mai direct decît ocuparea cu limbile și operele literare.

Iată dar pentru-ce punem ca centru al învățămîntului aceste ocupații *filozofice și sociologice*.

CORELAȚIA STUDIILOR

Concentrarea, în sensul restrîns al cuvîntului, mai poartă și numele de *corelația ori coordonarea studiilor*. Amîndouă aceste chestiuni sînt în legătură; prin amîndouă se alcătuește și se completează organizarea învățămîntului.

Prin concentrație, în întîiul înțeles, se dă întregului învățămînt o unitate, un suflet, de oare-ce se pune ca bază, ca centru, un ideal, o idee fundamentală; și acea idee fundamentală e luată din inspirațiile interesului de căpetenie al omului, interesului etic și sociologic, pentru-că trebuie să se formeze părțile unui tot după idealul totului, după aspirațiile lui, și trebuie dar să se infiltreze în inimele indivizilor, alcătuitoari ai societății. principiul ce tinde mai întîi de toate la conservarea existenței și la stabilitatea statului și societății.

Aceste idei au fost gîndite și formulate cu conștiință clară încă de cugetătorii anticî. Astfel găsim în *Aristotel*, («Politica» VIII, 1), următoarea gîndire: «După natura lucrurilor, ceia ce e să se facă pentru parte trebuie să se hotărască după aceia ce e să se facă pentru tot». Iar în *Platon*, («Republica», VII) găsim: «Principiul nostru este ca tinerimea, pe care avem s-o formăm, să nu învețe nimic ce nu e conform cu scopul și care nu tinde spre ținta, spre care e îndreptat totul».

Concentrația, în al doilea înțeles al cuvîntului, nu e cunos-

cută în didactică și în practica școlară de multă vreme; e o idee relativ nouă, dar de o importanță capitală.

Corelația la învățămîntul primar comparată cu cea din școlile secundare. — Să ne închipuim situația învățămîntului secundar, în astă privință, alături de a învățămîntului primar. Să comparăm ființa unei clase, în funcțiunea ei, de o parte și de alta.

În programa clasei primare și a celei secundare figurează diferite obiecte de studiu: limba română, geografia, istoria, matematica, științe, religia, etc. Însă, pe cînd aceste diferite obiecte la învățămîntul primar sînt toate propuse de aceeași persoană, la învățămîntul secundar pentru fiecare obiect găsim un profesor deosebit.

Coprinsurile de cunoștințe diferite ale atîtor obiecte sînt, la învățămîntul primar, unificate și armonizate, prin faptul însuși că sînt propuse de același spirit, de același profesor. Unitatea individualității intelectuale a profesorului, ce întrunește în sine această multiplicitate de cunoștințe, se transmite fatal, într-un grad mai mare sau mai mic, și elevilor. Studiile, trecînd prin aceeași unitate intelectuală, apar în comunicarea lor relativ armonizate, unificate.

Zic relativ, pentru-că e în adevăr un fenomen rar între oameni întemeierea unei unități și armonizării perfecte între toate cunoștințele și ideile aceluiași spirit. H. Spencer zice într-una din operele lui cam acest lucru: e destul să ni se dea o gîndire a unui cugetator, ca să putem construi întregul lui sistem de gîndire, după cum *Cuvier*, numai după un dînte a putut reconstitui un animal ce nu mai exista. Aceasta se poate pentru construirea unui sistem consequent, dar nu și pentru reconstituirea *tale quale* a unui intelect viu, concret.

În același intelect există adesea contradicții, idei ce pot servi de bază la construirea mai multor sisteme de gîndire; așa că în același intelect pot să existe, drept vorbind, mai multe individualități intelectuale. E rară acea organizație perfectă, în care toate cugetările unui om să fie în perfectă armonie și unitate între ele. Cîte contradicții nu se dovedesc chiar în mintea superioară, genială a marelui filosof englez contemporan, autorul *Primelor Principii* și al unui întreg sistem de filosofie.

Dar or-cum, în o singură minte tot e o unitate *relativă*, o

armonie intelectuală, și aceasta se transmite și elevilor, la învățămîntul primar, prin unitatea spirituală a profesorului, care le predă singur toate cunoștințele.

Dacă această unitate intelectuală e totuși problematică în *acelaș* spirit, vă puteți închipui cît e de evidentă lipsa ei, cînd e vorba de a o găsi în mai *multe spirite!* Dacă e problematică armonia logică, atunci cînd obiectele sînt armonizate de un singur profesor, cît de clară e lipsa de armonie, cînd aceste obiecte trebuie propuse fie-care în parte de un profesor anumit.

Atît de puțin se observă însă inconvenientul, încît se pare că această lipsă de organizare dintre obiecte la învățămîntul secundar a avut o epocă, ce n-a dispărut încă, de ridicare pînă la importanța unei dogme, unui principiu.

Cînd în raza de ocupațiunii a unui profesor de limba latină, de filologie în genere, orî de literatură, cade din întîmplare o chestiune ce se raportează la istorie, la științele naturale, orî geografie, profesorul zice: «Nu e treaba mea; o veți afla, cînd veți învăța-o — dacă veți învăța-o — dela profesorul *respectiv*».

Se cantonează astfel fie-care profesor exclusiv în obiectul său, se închide hermetic în specialitatea lui.

Și se formează astfel, ca să zic așa, atîtea compartimente deosebite în spiritul elevilor, cîtî profesorî sînt, compartimente tot așa de izolate, de lipsite de comunicare și de hermetic închise, ca și specialitățile diferiților profesori. Mîntea lor se deprinde a nu stabili relații de corespondență între studii. Elevul, care știe istoria, o știe *pentru* și *la* profesorul de istorie. Dacă profesorul de latină l-ar întreba asupra unei chestiuni cunoscute la istorie, i s-ar părea bizar, ar rămînea uimit, n-ar vedea relația dintre cele două materii. Ce are a face una cu alta? și-ar zice în el. Să vie profesorul de istorie să-l întrebe; și atunci, da, elevul va răspunde, se va găsi acasă la el.

Motivele căutării de relații între obiecte. — Sînt motive de ordine *psichologică* și motive de ordine *morală*, ce ne îndeamnă a căuta să facem să înceteze această stare de lucruri anarhică și să tindem la o unitate de plan de studii, și la o relație sau coordinare între ele. Spectacolul anarhic descris mai sus, îți face impresia unei armate, ale cărei diferite corpuri de luptă merg în contra unui dușman necunoscut, pe căi

deosebite, știute numai de fie-care în parte, fără unitate de plan de campanie. Său impresia unei orchestre, în care fie-care instrument și-ar cânta un cântec special, fără corelație armonică dintre el și celelalte instrumente. Starea ce s-ar produce în sufletul celor ce ar asculta o astfel de cacofonie muzicală, se aseamănă cu opera intelectuală produsă în spiritul școlărilor de profesori, ce lucrează fie-care după planul său, independent, fără să știe ce fac ceilalți colaboratori asupra aceluiași spirit.

Motivele psihologice, puse înainte mai ales de *Herbart*, căruia îi revine mai ales meritul scoaterii în lumină a acestei chestiuni, sînt de două feluri:

1) Primul motiv se rapoartă la *constituția psihică* a omului și anume la *unitatea individualității intelectuale* și psihice, în genere. Unitatea individualității e dată, mai întîi de toate, prin unitatea fiziologică, prin armonia permanentă a senzațiilor comune sau organice. Cînd organele, și deci senzațiile organice, sînt alterate, se alterează și unitatea personalității; omul ajunge la personalitate dublă, triplă, la variația succesivă a personalității.

Însă unitatea perfectă a individualității trebuie căutată și în legătura dintre diferitele facultăți și, în special, — relativ la chestia de față, — în legătura organică dintre idei. Altfel se ajunge la starea patologică a coexistenței mai multor individualități intelectuale în același spirit, la un fel de «simbioză» intelectuală în aceeași persoană. Acesta e un pericol. Omul, în spiritul căruia nu s-au stabilit clar relații conștiente între cunoștințele lui, de regulă trăește într-o continuă contradicție latentă, une ori în discordanță isbitoare cu el însuși.

2) Al doilea motiv, e de ordine mai mult didactică sau de *psihologie didactică*. Mai nu este elev care să nu simtă un interes, fie nativ, fie contractat, pentru o chestie, pentru o ordine de cunoștințe, pentru o preocupare oare-care; altfel trebuie să fie o natură absolut obtuză, o natură de cretin, ce nu percepe nici o excitație intelectuală; în cazul acesta ar fi păcat să îndure chinul cunoștințelor mai superioare ale învățămîntului.

Dacă dar în fie-care suflet omenesc normal există un interes mai viu pentru anumite lucruri și idei, se poate utiliza acel

interes, spre a deștepta atenția pentru mai multe alte lucruri.

Cum?

Punînd în legătură, cît se poate mai strînsă, cunoștințele din alte ordine de preocupări cu cele referitoare la interesul central al individului. Toate lucrurile și cunoștințele ce vor avea legătură vizibile, directe sau indirecte, cu acel interes, cu acea preocupare vitală, vor căpăta ceva din radierea interesului dominant, vor deveni mai mult sau mai puțin interesante, vor fi ascultate cu plăcere, decî primite, păstrate și înțelese. Dacă se leagă între ele cunoștințele de istorie cu cele de științe naturale, acestea cu cele de matematică, cu cele de geografie, de literatură, etc., elevul, care va simți dragoste și înclinație pentru una din științe, va fi atras și către celelalte, cari se leagă de obiectul său de predilecție.

Asta e ideia, pe care Herbart o formula în expresia *multilateralitatea interesului*—«*die Vielseitigkeit des Interesses*».

Se utilizează acest principiu în mod inevitabil, atunci cînd, prin metoda și prin organizarea școlară, se tînde a se stabili corelații între cît se poate mai multe obiecte de studiu; cînd toate cunoștințele din diferite ordine de științe se caută a se împlăti, a se țese între ele. Pe rețeaua de cunoștințe articulate și legate astfel între ele, spiritul se va putea mișca liber în toate direcțiunile, plecînd din centrul de interes, or-care va fi el, ca dela o stație centrală pe o rețea de căi mintale. Circulația mentală, ajutată de asociația clară și strînsă dintre toate cunoștințele cele mai variate, se va face mai cu înlesnire pe toate liniile, către toate centrele particulare de idei, legate între ele, și toate cu marele centru de căpetenie.

3) *Motivul etic*.—Încă un argument, de natură etică. Învățămîntul trebuie să tindă a fi *educativ*, adică să formeze, cît îi stă prin putință, *characterul*, voințe tari. Voința va fi cu atît mai tare, cu cît va avea mai multe motive de acțiune. Motivele de acțiune se pot găsi și în cunoștințe. Ideia poate deveni forță, în condițiile arătate aiurea. Cu cît omul are mai multe cunoștințe, cu atît dispune de un orizont mai întins de vederi, și decî spiritul lui poate culege mai multe motive de acțiune în direcția sentimentului, care îi fortifică hotărîrile.

A pune în legătură cunoștințele unele cu altele, însemnează

a le pune mai degrabă la îndemîna facultății active; căci, fiind asociate și tragîndu-se unele pe altele, pot mai degrabă să servească de luminătoare ale voinței.

Pe lângă aceasta, a unifica cunoștințele, înseamnă aproape a *unifica voința*, înseamnă a coordona și sistematiza conduita omului, activitatea lui. Se știe—și psihologicește e întemeiat, —că o idee implică în sine deja nașterea actului corespunzător ei, este o acțiune nascentă. Cu cît o idee e mai vie, cu atît, negreșit, actul nascent e mai gata să se producă. Dacă ideile sînt disparate, fără legătură organică între ele, și dacă există între ele chiar contraziceri, activitatea corespunzătoare va fi în mod fatal șovăitoare, oscilînd cînd în o direcție, cînd în alta, după felul ideilor contrare ce capătă intensitate mai mare într-un moment dat.

Astfel se văd oamenii ce par absolut convinși de o ordine de idei, tinzînd totuși la realizarea unor acțiuni opuse. În mintea lor nu există o coordonare unică, ci mai multe grupe de idei independente unele de altele, formînd mai multe individualități intelectuale deosebite, ba chiar în luptă latentă între ele. Atîrnă dela multe împrejurări, care din acele individualități va avea stăpînirea asupra celorlalte și va da direcția activității omului într-un moment.

În tot cazul, astfel de persoane se prezintă ca fenomene patologice, explicabile fie prin condiții organice din naștere, fie prin felul anarhic al educației și instrucției lor. Relațiile noastre cu astfel de oameni sînt grele și nesigure, căci nu știm cu care individualitate, anume, ai în definitiv a face, nici dacă «venirea la putere» a altei grupări de idei, ce trăesc în subconștient, în opoziție ascunsă, va păstra angajamentele luate de vechia grupare antagonistă.

Ceea ce se indică aici în teorie generală se vede exemplificat în cazuri concrete, din cari unele ne întristează prin tragedia metamorfozelor sufletești, dureroase dar fatale, altele prin usurința fără scrupul a schimbărilor de credințe și angajamente, care poartă numele de lipsă de caracter.

Un exemplu de cel-dintîi fel ni-l dă filozoful german contemporan *Nietzsche*, care a trecut, în decursul vieții sale, prin cel puțin trei faze filozofice opuse, lepădînd cu revoltă pe cea veche. Îmbrățișînd cu entuziasm pe cea nouă, și combatînd cu înfocare și ură tocmai credințele lepădate mai de curînd.

Fie-care schimbare era precedată de o dureroasă criză a sistemului său psihofizic. Nestabilitatea și dezorganizarea lui mintală, manifestată în vecinica și amara căutare a unei unități armonice interne, era semnul degenerării psihice, care a găsit încheierea finală în alienație desăvârșită.

Ceea-ce s-a văzut la Nietzsche în mare și măreț, se observă în mic și meschin la acei oameni, cari, în viața politică s. e., își schimbă convingerile odată cu schimbarea guvernelor. Dar cazul cel mai monstruos, în astă pricină, ar fi acela al unui șef de partid, care, în speranța unui avantaj personal, și-ar sfărâma partidul, creat de el însuși pe baza unui «program de idei», și, cu o mândrie de inconștient, ar trece ca luptător «convins» în una, în or-care, din taberele adversarilor, lovind în presupușii partizani răzleți ai vechilor lui credințe uitate. Un astfel de caz, însă, orcît de interesant ar fi pentru psihiatrie, nu s-a ivit încă, după câte știu, în nici-o țară; nici chiar la noi.

Deosebirea între cazul lui Nietzsche și cazul din urmă e totuși mare. Reactivul, care provoca în sufletul filozofului noua cristalizare de idei, era o criză morală și setea de adevăr etern și de absolut metafizic; în cazul celalt, reactivul care dovedește în mod experimental lipsa adîncă de convingeri și de organizare mintală armonică, este adesea un interes material, perspectiva puterii sau averii sau gloriei, a vanității mulțumite. Etc. Numim aceasta, de obicei, lipsă de caracter. Ea nu duce, negresit, numai decît la zfirșitul nenorocit al marelui scriitor filozof. E totuși un semn de desacord patologic sufletesc, care, dacă nu se încheie cu o alienație *mintală*, conduce cu siguranță la o nebunie și mai periculoasă, deși mai puțin vizibilă — nebunia *morală*, manifestată în lipsa absolută de scrupuluri în alegerea mijloacelor de luptă pentru viață.

Învățămîntul poate să combată, oare-cum, acest rău, între altele prin organizarea unitară a ideilor. Și intru cît poate să facă aceasta, e obligat s-o facă.

Și, încontestabil, a unifica ideile între ele înseamnă a unifica actele omului, armonizîndu-le către o singură direcție a individualității, a personalității morale.

Iată dar atîtea motive, foarte importante, cari justifică insistența ce pune didactica nouă asupra corelației dintre obiectele de studiu.

Herabrt a demonstrat posibilitatea unei corelații între obiectele de studiu cu două dintre ele, mai ales: cu *filozofia* și *geografia*.

Filozofia fiind alcătuită, în esența ei, din principiile mai generale și adânci ale tuturor ramurilor de cunoștință mai însemnate, are neapărat relații evidente cu toate științele și poate să servească de trăsură de unire între toate.

Asemenea și *Geografia* este un obiect care, într-un mod natural, oferă atâtea puncte de legătură cu celelalte obiecte de studiu, în cât era natural să fie pusă, în astă privință, alături cu filozofia.

În adevăr, cu *istoria* se știe câte relații are. Nu numai că e necesar să se știe *unde* s-a întâmplat un eveniment istoric, după-cum e necesar să știe *cînd* s-a întâmplat; dar, observați că faptele istorice, caracterul popoarelor, soarta lor sînt determinate în mare parte de configurația solului, de poziția lui geografică. Cu ocazia istoriei se pot face dar, și une-orî e necesar să se facă, excursiuni în domeniul geografiei, și v. v.

Cu *științele naturale* are asemenea legătură geografia. Ființele, vegetale și animalele, flora și fauna variază după regiunea geografică și sînt explicabile, în existența și formă lor, după natura și condițiunile de traiu, determinate și acestea de situația și alcătuirea generală a regiunii: așa că și naturalistului îi vine la îndemîină a atinge chestii de geografie, precum profesorului de geografie chestii din științele naturale.

Iată dar un obiect ce stă la mijloc, între științele spiritului și științele materiei, servind de legătură, de inel de unire între cele două ordine de științe: cosmologice și noologice. Era deci evident că trebuia să se impue spiritului lui Herbart acest studiu ca mijloc de corelație între obiectele programei școlare.

Dar, căutînd mai de aproape, găsim că mai nu e obiect de studiu, care să nu aibe relații multiple cu toate celelalte; astfel că se justifică, pentru fie-care în parte, principiul «totul este în tot».

Istoria câte chestiuni nu poate să atingă din celelalte obiecte de studiu, nu forțat, nu căutînd apropieri bizare și meșteșugite, nu siluind inteligențele ca să facă legături artificiale; ci în mod firesc, logic, necesar; și încă nu numai între chestiuni de or-

dine noologică, dar și între aceste și cele cosmologice. Fiecare știință își are istoricul dezvoltării sale. Problemele, teoriile, ipotezele fiecărei științe au apărut succesiv în sufletul omenesc, în legătură cauzală cu o întreagă stare generală de cultură a unei epoci; așa că tuturor științelor le vine ocazia a face câte odată istorie; și istoricului i se prezintă asemenea dese ocaziuni să vorbească despre idei din celelalte obiecte.

Filologia, limbile, ocupându-se cu vorbele, și vorbele simbolizând noțiunile extrase din intuiții, din percepții; și percepțiile, la rândul lor, raportându-se la fenomene, fie din lumea fizică fie din cea morală, evident că și cu ocazia explicării cuvintelor, cu ocazia explicării raportului dintre noțiune și limbaj, sau cu ocazia explicării conținutului literar al unui autor, un filolog competent, care nu s-a cantonat exclusiv în obiectul său, ca un șoarece într-o borbă, poate foarte bine face excursiuni interesante și instructive în toate domeniile cunoștințelor omenești; căci în cuvinte sînt depuse idei, sentimente, gândiri; în limbaj e deprinsă experiența sufletească a omeniții, și intelectuală și emoțională și activă, din toate direcțiile vieții, din toate domeniile lumii.

Iată dar, dintr-o repede privire, cum se vede posibilitatea de a stabili legături între diferitele obiecte de studiu.

Rezumez considerațiile de mai sus.

Concentrarea sau armonizarea studiilor poate avea mai multe semnificații.

1) Dîndu-se o disciplină, o idee centrală, să se caute ca toate științele să fie îndreptate către amplificarea și lămurirea ei. Atunci o idee devine principiul de centralizare, de cristalizare, împrejurul și în virtutea căreia toate studiile se aleg calitativ și cantitativ. Ea determină extensiunea obiectului și metoda lui de predare.

Exemplu: *clasicismul vechiu*: studiul limbii latinești, cîștigarea facultății de a putea vorbi și scrie ca Cicero. Sau *clasicismul modern*: dobîndirea umanității și culturii generale, subordonarea valorii științelor naturale față cu științele noologice. Sau alt exemplu: școlile profesionale, unde totul se alege în vederea scopului profesional determinat.

2) Armonizarea logică dintre cunoștințe, astfel ca toate să formeze la un loc un sistem consecuent și congruent, fără contradicții.

Să se observe, buniară, raportul logic dintre științele naturale exacte și studiul religiei; sau raportul dintre datele științelor cosmologice, relative la primele principii: unele spun că tot ce există nu e decât *materie*; altele, că în lume se află materie și «suflet», sau fenomene materiale și sufletești, fără a le reduce numai decât pe unele la altele, cum face metafizica spiritualistă și materialismul metafizic, eșit din științele naturale, etc.

3) A treia semnificație este: legătura între studii prin apropiere și raporturile voluntare, așa că un studiu, o lecțiune să se refere de către profesor la altă lecție deja făcută sau care se va face în curînd la alte studii.

Scopul acestor amintiri și referiri este d-a stabili între cursurile asociații, prin evocări de idei apropiate în timp, luate din domenii de cunoștințe diferite.

Cînd profesorul de limba romînă dă ca subiect de compoziție descrierea unei bătălii deja studiate de curînd la istorie, sau amintește în cursul explicației sale de un eveniment istoric de curînd studiat, de un autor strein sau de o scriere cercetată sau care se cercetează tocmai atunci la literatura franceză, latină, orî germană, etc.; cînd profesorul de matematică utilizează, în calculele și exemplele sale, problemele de fizică, calculul echivalențelor mecanice, — iar la geometrie reamintește cunoștințele aflate de curînd, sau pe cari le vor afla în curînd elevii la mineralogie sau cosmografie; cînd profesorul de geografie, vorbind de economia, clima, istoria unei țări sau oraș mare, repetă în scurt, din alt punct de privire, ceea-ce elevul auzise de curînd la profesorul său de istorie, de științele naturale, (botanica, zoologia, geologia, fizica, chimia, etc.) sau la cel de literatură, de igienă, de economie politică, drept, etc., — atunci, între diferitele compartimente, ca să mă exprim astfel, ale spiritului și creierului său se stabilesc legăturile, fire de unire, linii comisurale, cari organizează multiplicitatea cunoștințelor într-o unitate de sistem, așa ca unele să recheme repede, la nevoie, pe celelalte.

Repetarea aceluiaș adevăr de mai multe guri are acelaș efect asupra spiritului ca și confruntarea martorilor în fața jus-

țiței. cînd acești martori depun uniform. Se produce *credința în știință*. Nu numai că adevărurile repetate de mai multe isvoare se imprimă mai adînc în minte, din cauza legii elementare a repetiției și din cauza plăcerii elevilor d-a auzi și pe d. profesor de geografie spunînd ce le-a spus d. profesor de literatură ; dar, ceva mai mult, acele adevăruri, nasc convingerea că *așa este*, în grad cu atît mai mare, cu cît numărul profesorilor ce-l repetă este mai mare.

Această semnificație a termenului concentrare sau armonizare de studii se poate realiza :

1) ca metodă : procedînd, buniolară, la limbă, în același mod, în aceeași ordine în predarea esercițiilor, regulilor, etc.

2) prin paralelism între chestiunile tratate la diferitele obiecte de studii—sensul obișnuit al concentrării. Exemplu : profesorii de limba latină, romînă, franceză să predea în acelaș număr de lecții, aproximativ aceleași chestii : relative la substantiv, adjectiv, declinare, etc. : ori sintaxă. Profesorul de desemn să dea elevilor a desemna mașina despre care vorbește profesorul de fizică și de himie, sau harta țării de care vorbește profesorul de geografie.

3) Cînd aceasta nu se poate,—prin apropieri, aluzii, exemple luate din obiectele altor lecții aproape sincronice. La limbă, teme, versiuni din subiecte luate din istorie, literatura romînă, etc.

PROBLEMA TREPTELOR CULTURALE

Studiind însă chestiunea corelației sau coordonării studiilor, în scopul de a răspîndi interesul asupra tuturor ordinelor de cunoștințe dintr-o clasă și a găsi astfel cimentul emoțional, care să stabilească o cohesiune statornică între toate aceste cunoștințe, s-a pus întrebarea, dacă nu cumva există pentru *fiecare vîrstă*, după cum există pentru fiecare individ în parte, un *interes predominant*, care să încline aceeaș vîrstă, decît aceiaș clasă de elevi, continuu către un obiect mai mult decît către altul.

Dacă există așa ceva, atunci să se pună acel obiect în relații mai vizibile cu toate celelalte studii.

Problema astfel pusă, poate că nu e deslegată astăzi în mod sigur și definitiv ; dar trebuie să recunoaștem că e de mare importanță.

În adevăr, dacă am ști pozitiv în ce ordine să succed diferitele interese în sufletul omenesc ; dacă am ști pentru elevii de 13, 14, 15 ani, cu aproximație : cam ce încălzește sufletul lor, cam ce îndeletnicirii sufletești îi interesează ; de sînt mai mult de ordine intelectuală sau emoțională sau de fantazie ; atunci, problema aceasta însemnată și grea a concentrației și coordonării ar fi deslegată în mod strălucit, și în teorie și în practică.

Să zicem că istoria, bunioară, ar fi aceia care interesează și place mai mult elevilor la o vîrstă anumită. Cum toate obiectele stau într-o legătură unele cu altele, s-ar stabili, prin organizare școlară, legături continuu vizibile între istorie și toate celelalte obiecte. În modul acesta spiritul elevilor, printr-un șiretlic didactic, ar fi prins de ispita învățămîntului ce le place, spre a fi dus în toate direcțiile celorlalte științe.

Astfel s-a născut o altă problemă : *aceea a treptelor culturale în omenire.*

Nu era altă eșire din întunericul adînc al problemei de mai sus, clar puse, decît a se îndrepta mintea către altă problemă aproximativ deslegată, și a le pune pe amîndoa în raporturi de subordonare.

Istoria dezvoltării spiritului omenesc, în liniamentele ei generale, ne arată cam cum a mers mintea genului uman dela primele începuturi pînă azi. N-o fi oare vre-o relație între treptele de dezvoltare ale spiritului omenesc general și între treptele de dezvoltare ale spiritului omenesc individual ?

Ceia ce a făcut mai ales să se pună această întrebare, a fost cunoașterea faptului că, pe cale fiziologică, organică și anatomică, germele omului reproduce, în dezvoltarea lui, fazele trupestii prin care a trecut genul animalic. Poate că și sutul o fi reproducînd treptele pe care s'a urcat, în ascensiunea lui progresivă, spiritul genului omenesc și animalic ; poate că, în o vîrstă oare-care a copilăriei, spiritul omului individ o fi reprezentînd faza spiritului omenesc din o epocă depărtată ; în vîrsta următoare, o fi reprezentînd spiritul omenesc din epoca următoare a dezvoltării genului uman ; poate că, prin urmare,

și în psihologia individuală se aplică legea că : *ontogenia re-produce filogenia*.

N-a fost însă destul numai punerea întrebării. Când se ivesc astfel de întrebări, spiritul omenesc nu se liniștește pînă ce nu-și dă un răspuns măcar provizor. Pedagogia germană s-a oprit în definitiv la o soluție afirmativă : da, există corelație între dezvoltarea spiritului individual și uman general ; și cunoaștem această relație ; putem să afirmăm despre sufletul copilului din cutare vîrstă cu ce fază a dezvoltării sufletului în genere corespunde. Și, pe această supoziție, s-au făcut și planuri concrete detaliate didactice.

Ideia treptelor culturale aplicată de Ziller într-un plan de studiu școlar.—Astfel voiți cita, între acei ce au aplicat și concretizat această teorie didactică, în special pe *Ziller*, un elev al lui Herbart, însă un elev ce a dezvoltat doctrina magistrului, astfel că, vorbinduse de pedagogia lui Herbart, adesea se numește pedagogia *Herbart-Zilleriană*.

Să vedem cum a deslegat Ziller problema.

La întrebarea : ce cunoaștem noi ca mai veche preocupare a spiritului omenesc ? el răspunde : *religia*. Și cu ce carte s-a îndeletnicit omenirea, mai ales în fazele prime ale culturii ei ? Răspunsul e — reducînd negreșit omenirea la o mică minoritate — *biblia* ; deci istoria poporului evreu. Cu tot seriosul lui pedagogic-filozofic, *Ziller*, silit de teorie și de ipoteză a-și da un răspuns, și un răspuns grabnic, în chestie de organizare practică a studiilor, nu de speculații oțioase, a trebuit să se oprească la acest rezultat : *biblia și istoria evreilor* trebuie să fie punctul central de preocupare și al vîrstei copiilor, *biblia* trebuie pusă ca obiect de interes central în școală, și în legătură cu dînsa toate celelalte studii.

Fără îndoială, legăturile au fost găsite ușor, căci «totul e în tot.»

Dar parcă nici în mintea lui Ziller nu era o convingere absolută despre siguranța acestei soluții ; căci tot la el mai găsim o îndrumare spre altă soluție, care mi se pare deja mai acceptabilă, și anume : trebuie căutate întîi treptele dezvoltării sociale, nu la omenirea întregă, ca tot, ci la *națiunea respectivă*. Astfel, în locul istoriei Evreilor, el a fost condus a pune

literatura națională ca centru. Și pentru că, din această literatură națională, spiritul etnic transpiră—în fazele ei primitive—iar aceste faze înce, ătoare constau în povești, legende, bazme: atunci, la baza învățămîntului, adică acolo unde ne adresăm unui spirit în faza primitivă de dezvoltare, trebuie dată tocmai această formă de literatură: legende, bazme, povești.

De aceea în planul său de studii Ziller recurge și la acest mijloc. Poveștile le ia din *Grimm*; și ca centru de ocupație pune *Nibelungenlieder*, *Thüringersage*.

Planul lui complet de studii are așa dar următoarea orînduire după clase, punînd în fiecare clasă, ca materie centralizatoare, aceea în care se presupune că ar consta interezul arzător, viu, al elevilor.

În anul I, povești din *Grimm*, și negreșit în jurul lor celelalte obiecte, în legătură cu ele.—Anul II: *Rubinson Crusoe*.—Anul III: istoria biblică dela patriarhii și *Thüringersage*.—În anul IV: istoria biblică dela judecătorii, regi; *Nibelungenlieder*.—În anul V: istoria biblică dela Christos și istoria profană cu *Enric I* și *Carolus Magnus*.—În anul VI-lea: urmare din istoria creștină, migrațiunile popoarelor, cruciatele, evul mediu. — În al VII-lea: biserica primitivă, apostolul Pavel; descoperirea Americii, reforma, războiul de 30 de ani.—În al VIII-lea: Catehizmul; *Frideric cel Mare*, războiul cu *Napoleon* pentru independența Germaniei, restaurarea imperiului german.

Negreșit că planul practic, concret, nu poate fi acceptabil, și nici nu e universal împărțit de didactica teoretică și practică germană. Am citat cazul, ca să se vadă, în exemplu concret, ce se înțelege prin concentrație făcută după interesul dominant de clasă.

În școala de aplicație a seminarului pedagogic din *Iena*, condusă de profesorul *Rein*, s-a căutat să se aplice principiul acesta al corelației obiectelor de studiu într-un mod mai sistematic.

Iată un exemplu din *tabela din concentrație* ce reprezintă programa de studii a acestei școale, dela *Aprilie-Iunie*, împărțită pe săptămîni. Se caută s. e. a se pune în programul analitic parțial, odată cu predarea istoriei *Grecilor* și

geografia *greaca* în acelaș timp al anului. Cu ocazia predării istoriei Grecilor, vorbindu-se apoi bunioară de bătălia dela Moraton, se caută, la studiul limbii latine, relația cu acest subiect, dîndu-se să se cetească din *Autori* ceia ce se repoartă la bătălia dela Maraton. Asemenea și cu alte părți din istoria Grecilor. Se sitește s. e. din Cornelius Nepos, ceia ce se raportează la Miltiades.

La limba *franceză*, asemenea, se citesc și se traduc poveștile relative la Hercule, la eroii greci. La *desemn* chiar și la modelaj, se caută a se reproduce columnne dorice, capitelurii dorice, etc.

Toate aceste corelații sînt indicate în program, așa că profesorii merg călăuziți continuu de programul cunoscut de toți, spre a stabili, în colaborare comună și concordantă, legăturii între obiectele de studiu.

Chestiunea concentrării învățămîntului a început să fie cunoscută și la noi; în unele școli s-a încercat chiar punerea ei în aplicare. Ea s-a discutat mai întii, încă dela 1892, în conferența ținută cu profesorii «Liceului național» din Iași. Iar aplicațiunea ei practică am urmărit-o, pînă la un timp, mai ales în gimnaziul «Șincai» din București. Nu știu ce dezvoltare va fi luat mai departe această încercare pedagogică. Spiritul chestiunii, însă, merită de sigur să pătrundă adînc în conștiința didactică și să fie stabilită în ordine statornică de alcătuire a programelor.

SUCCESIUNEA OBICTELOR DE STUDIU

Chestiunea concentrației obiectelor pe clase este una din acele chestiuni pedagogice, cari, cu cît sînt mai mult meditate, cu atît desfășură mai multe greutăți. Cu dînsa se întîmplă azi, ce se spune că s-a întîmplat cu o întrebare pusă lui Simonide de către tiranul Siracuzei. Simonide a cerut o zi, ca să se gîndească ce să răspundă; la sfîrșitul zilei, a cerut încă două; după trecerea celor două zile, a cerut apoi patru; și justifica această progresie crescătoare a timpului de gîndire prin creșterea dificultăților problemei, cu cît medita mai mult asupra ei.

S-a văzut o soluție a problemei noastre, întemeiată pe teoria treptelor culturale sau a epocelor de dezvoltare a cultu-

rii în omenire, și pe ipoteza unui raport de paralelism între dezvoltarea spiritului omenesc din diferite epoce și între facultățile predominante ale individului în diferite vârste.

Soluția problemei, destul de nemulțumitoare, se mai complică și cu altă chestiune, cu care stă în legătură, și care e cunoscută în didactică sub numele de chestiunea *succesiunii obiectelor de studiu* în învățământ.

În ce ordine să se dea multele și variatele obiecte de studiu? Cu care să se înceapă, cu care să se sfârșească?

Răspunsul atîrnă dela punctul de plecare. Și putem să luăm:

1) un punct de plecare curat logic, obiectiv, al studiilor, și să zicem: acele obiecte de studiu vor trebui date întîi, carî, în istoria omenirii, s-au dezvoltat întîi.

2) Său mai putem lua un punct de plecare psihologic, subiectiv, și să zicem: va trebui să dăm acele științe mai întîi, carî se vor potrivi mai degrabă și direct cu facultățile dominante ale elevului, în această vîrstă anumită.

Dar parcă, dupe cele spuse în capitolul precedent, aceste două puncte de vedere coincid. Cel puțin, după ipoteza concordanței dintre dezvoltarea spiritului omenesc individual și generic, se pare că acele studii vor interesa mai degrabă pe elevii dintr-o vîrstă dată, carî, în vîrstă corespunzătoare a omenirii, au interesat genul omenesc.

Să vedem dacă aceste două puncte de vedere coincid în adevăr.

Filosoful francez *August Comte*, într-o teorie judicioasă a expus ordinea de dezvoltare istorică a științelor, justificînd-o și explicînd-o prin gradul deosebit de complexitate al fenomenelor cu carî se ocupă fiecare știință. A găsit—și se poate vedea ușor — că știința cea mai simplă, ce se ocupă cu fenomenele cele mai puțin complexe, este matematica, în diferitele ei forme: aritmetica, geometria, etc. Știința, imediat mai puțin complicată decît matematica, este mecanica și astronomia. Și se constată și istoricește că, în adevăr, cea dintîi știință ce s-a dezvoltat, rupîndu-și neatîrnarea din corpul științelor pansofice, din *filosofia enciclopedică*, a fost matematica și apoi astronomia și mecanica. După acestea, ca ordine de com-

plesitate, se pun științele fizice, apoi cele chimice, carî în adevăr se dezvoltă și se emancipează de filozofie ceva mai tîrziu decît cele fizice, și încep a deveni științe cu Lavoisier, în secolul XVIII. Apoi, ca știință și mai complexă, ce are nevoie de cunoștințele tuturor celorlalte științe, urmează biologia; și în sfîrșit, cea mai complexă din toate, *sociologia*.

Observăm, în treacăt, o lacună: lipsa psihologiei. Această lacună e greșala fundamentală și caracteristică sistemului lui Comte, care reduce psihologia întregă la fiziologie, susținînd că numai prin observație externă se pot observa fenomenele, și că observația internă nu poate servi la nimic.

Iată ordinea logică a știinților. În ordinea în care le-am enumerat, cele puse înainte servesc ca premise celor ce urmează, formînd astfel un lanț continuu de dezvoltare în complexitate. Și, după cum am observat, istoria știinților reproduce cam aceiaș ordine de apariție ce se vede în succesiunea lor logică.

Ce urmează, ca aplicații didactice, din aceste constatări?

Cele dintîi cunoștințe ce s-aŭ dezvoltat științificește, pentru motivul simplității fenomenelor, ar urma să fie cele dintîi ce se vor propune ca cunoștințe sistematice elevilor, în cele dintîi faze de dezvoltare, — adică matematica. După matematică ar trebui să urmeze mecanica, astronomia, fizica, chimia, în sfîrșit biologia și tocmai la urmă sociologia. Nu e nevoie de argumente, ca să se arate că această succesiune n-ar fi nici practică și nici pedagogică. Nepotrivirea ei cu spiritul didactic este evidentă.

Ce alt punct de vedere, ce considerație ne oprește să primim această concluzie? De ce zicem c-ar fi nepedagogic a da, ca întiele cunoștințe copiilor, matematica, apoi mecanica și astronomia, s. a. m. d.?

Pentru simplu cuvînt că ceia ce ne interesează, nu e de a respecta o teorie culturală-filosofică, nici a repeta în școală ordinea de succesiune a științelor în omenire, ci scopul nostru e de a face științele interesante și înțelese de elevi. Scopul nostru este de a instrui, nu de a experimenta teoriile filozofice și de a reproduce în mod empiric și experimental seria fenomenelor istorice din omenire relativ la fiecare materie. Și credem că pe elev l-ar interesa foarte puțin această ordine de suc-

cesiune logică a științelor; ba ceva mai însemnat: că ar înțelege-o și mai puțin; și aceasta, fiindcă n-ar avea facultățile aperceptive necesare pentru fiecare din ele.

Punctul de vedere psihologic. — Decî punctul de vedere ce ni se impune ca predominant și ca deosebit de cel dintîiu, pare a fi cel *psihologic*. Noi vom să știm, dacă există în spiritele, la cari ne adresăm, puterea mintală, ochiul intelectual, capabil de a vedea ideia comunicată; dacă organismul suflesc posedă facultățile respective, menite a prinde și asimila cunoștințele.

Mai mult decît dezvoltarea istorică a științelor în omenire, ne interesează să știm dezvoltarea fiecărei facultăți a individului; și vom alege obiectele de predare și vom determina gruparea lor, nu după dezvoltarea lor istorică în omenire, ci după dezvoltarea spiritelor la cari se adresează aceste științe.

Baza decî a alegerii obiectelor de studiu și a succesiunii lor e faza evolutivă psihologică a individului.

Dar aici întîmpinăm alte dificultăți — și ar fi poate locul ca Simonide să ceară încă opt zile spre a răspunde; ceia ce însemnează pentru omenire încă vre-o cîteva decenii de studiu. Ne izbim de dificultatea faptului, că nu există pînă azi date suficiente, spre a putea complecta și descrie cu siguranță *evoluția psihică individuală*.

Avem cîteva fragmente, foarte instructive și importante, negreșit, pentru construirea teoretică în principii, a evoluției psihologice individuale; dar insuficiente, cînd e vorba de a clădi pe ele o construcție practică, un sistem de educație.

În orî-ce caz, însă, credem că tot pe acest drum trebuie cătat adevărul. Cu ipoteza corespondenței dintre dezvoltarea omenirii și a individului; și cu pretenția de a introduce în explicarea dezvoltării individului, cunoștințele ce le-am avea despre dezvoltarea omenirii, e greu de operat și nesigur; mai greu și mai nesigur, decît de a cerceta chestia din punct de vedere curat și direct al psihologiei individuale și al dezvoltării spiritului.

Ziceam că avem, cu toate aceste, cîteva date de psihologie individuală, relative la fazele de dezvoltare a spiritului.

Sînt studii, ce e drept, destul de minuțioase și serioase asupra

copiilor; dar atenția s-a accentuat, pînă acum, mai mult asupra copiilor în leagăn, și pînă pe la trei-patru ani¹⁾.

Ceia ce ne ar folosi, ar fi psihologia copiilor dela 7-8 ani; și, mai ales, pentru problema didacticei secundare ce ne ocupă: psihologia *adolescenței*, a omului între 14 și 20 ani, care e un obiect dintre cele mai complicate și mai importante.

În adevăr, ar fi destul să reamintesc cîteva puncte de observație comună, relative la adolescență, ca să se vadă în ce fază critică intră spiritul omenesc, cînd ajunge la acest punct, adevărat «Cap al furtunelor» în dezvoltarea vieții individuale.

O repede schimbare se face în întreaga natură, și în natura fizică și în cea psihică, și anume în toate categoriile fenomenelor sufletești: și în inteligență, și în sentimentele și în voință. Sufletul își urma un drum liniștit și drept în dezvoltarea lui de pînă atunci, avînd ca centru al vieții întregii *individul, eul* propriu, fără nimic care să-l turbure și să-l scoată din raza personalității lui ego-centrice. S-ar putea zice că timpul copilăriei este epoca dezvoltării armonice în jurul eului egoist, epoca egoismului individual; omul trăește pentru el și numai pentru el, n-are încă impulsunile și toate îndemnurile sufletești și organice ce-l fac a se uita pe el, a-și uita de el, și a privi în depărtare, la o altă viață — socială și sexuală — ce nu mai e numai individuală.

Fazele vârstei și didactica lor. — Am putea stabili, ca trăsătură caracteristică pînă la epoca adolescenței, două faze principale: *prima fază*, cam pînă pela vrîsta de 3—4 ani, în care omul-copil caută să-și exerciteze organismul, simțurile, și, pe baza acestui exercițiu, cată a căpăta impresiuni, cunoștințe despre lumea în care trăiește.

S-ar putea numi faza *activității spontane și instinctive*, pe baza impulsunilor și a plăcerilor senzaționale.

¹⁾ Cele mai însemnate lucrări relative la acest subiect sînt :

W. Preyer, *Die Seele des Kindes*, (Sufletul copilului); tradusă și în franțuzește. 4-a ed. 1895.

I. M. Baldwin, *Mental development in the Child and the Race*, 1895, (Dezvoltarea mintală în copil și rasă). Tradusă și în franțuzește.

Paola Lombroso, *Saggi di Psicologia del Bambino*, 1894.

Și scrierea citată mai des în acest volum : **James Sully**, «*Asupra copilăriei*», a cărei ediție germană conține o bibliografie completă a operelor relative la psihologia copilului.

2) *A doua fază*, care începe dela această vîrstă, dela 5 — 6 anî înainte — căci nu se poate fixa o delimitare precisă, la un anumit an; linia de demarcație e mai mult ceva aproximativ, ce variază dela individ la individ.

În a doua fază, caracteristica dominantă a organismului psihologic pare a fi, după unii, *plasticitatea*, adică facultatea *retentivității*. Cred că, deși justă, această caracteristică e prea exclusiv formulată. Dînsa izbește, negreșit, ca însușire de căpetenie a acestei etăți; nu se poate tăgădui, însă, că mai există și alte facultăți marcante în această epocă, precum bunioară fantazia, cu toate încercările ei metafizice de a înțelege și explica lucrurile prin antropomorfism și antropocentrism.

Faza activității spontane și instinctive. — Ca aplicații didactice ale acestor considerente, urmează că, pentru *faza întîia* trebuie, și obiectele de ocupație și modul de prezentare, să se aleagă în conformitate cu cerințele organice ale etății. Copilul e cu deosebire activ în această vîrstă. De aceea, în jocuri, în mișcări, în cîntece, în exerciții de intuiție, se pot comunica lucruri și cunoștințe nenumărate.

Această caracteristică a copilului a fost genial devinată și utilizată de *Pestalozzi* și *Fröbel*. Cerința organică de activitate ne-astîmparată și de intuiție sensibilă, se poate satisface astfel, dîndu-le ca hrană lucruri și idei ce servesc la întărirea și dezvoltarea sufletului omenesc, în direcția scopului educației.

S-a mai tras însă și altă concluzie, ca aplicație didactică a determinării naturii copilului.

Al. Bain, în opera sa «*Știința educației*», la capitolul relativ la succesiunea obiectelor de studiu, exprimă părerea că ar trebui să se dea copiilor, din acea fază de dezvoltare, exclusiv cunoștințele relativ la materie, la lumea simțurilor, pe considerația că simțurile sînt cele dintîiu izvoare de experiență, prin observația externă; că spiritul n-are încă puterea de reflexiune asupra sa însuși, spre a începe cu ordinea noologică a cunoștințelor; și că și omenirea, la început, s-a ocupat mai întîiu tot numai cu științele cosmologice și apoi în urmă cu cele noologice.

Observ însă, că, deși e mult adevăr în această concluzie, considerația este unilaterală.

Incontestabil, simțurile fiind mai ales în acțiune, în această epocă, tot ce se va prezenta copilului ca învățămînt, trebuie să treacă prin ele, să se supună *intuiției*. Inșă. nu e mai puțin adevărat, că nu poate și nu trebuie să lipsească din învățămînt, într-un mod absolut, nici cealaltă parte ce se adresează la *cunoașterea de sine* și la cunoașterea relațiilor dintre *om și om*. Negreșit nu se vor espune asupra lor teoriile filozofice, ci se vor comunica tot din practică, tot prin experimentație, tot prin *intuiție*.

1) Raporturile dintre copil și părinți, dintre copil și frați, dintre copil și vecini, dintre copil și colegi, — toate pot fi aduse la cunoștință în mod practic, incidental, atunci cînd se ivește ocazia, decî «ocazional», nu sistematic și doctrinar.

2) Se poate exercita observația de sine, fiindcă în această epocă a vieții, omului îi place să asculte povești, ba și să inventeze povești de eroi, de sfinți extraordinare, de împrejurări ciudate. Această trebuință a sufletului poate fi exercitată și utilizată pentru cultura facultății de observație de sine și de cunoaștere de oameni.

Să i se pună copilului întrebări, cu privire la cele știute din bazme, povești, legende, istorioare: ce ar fi făcut el în cutare împrejurare, în care se afla un eroi din o poveste? Ce zice el de modul cum s-a purtat acel eroi? Ce ar fi făcut el, cînd ar fi văzut acel fenomen? Ce ar fi zis? Și atunci, într-un mod instinctiv și fără nici o pretenție de teorie generală, abstractă, filozofică, fără nici o bănuială că se face psihologie, copilul și-ar îndrepta atenția asupra acestor fenomene interne, asupra lui însuși.

Nu e și aceasta o intuiție? Prin *intuiție* nu se înțelege numai observația obiectelor externe, ce cad sub simțurile noastre; ci privirea, perceperea directă a orî-cărui fenomen, decî și a fenomenelor sufletești.

Faza retentivității.— *A doua fază*, ziceam că s-a numit *faza retentivității*. E adevărat. în această fază copilul e caracterizat prin o memorie extraordinară. Fenomenele și lucrurile esperimentate de el între 6—11 anî sînt neuitabile, rămîn înscrise adînc; și decî se poate utiliza această plasticitate sufletească pentru inmagazinare de fapte, maxime, nume, date, reguli de acțiune, principii demne de știut în viață.

Și, ce e drept, se și utilizează în destulastă particularitate. Nu se perde ocazia. Mai de grabă se abuzează de ea.

Dacă n-ar exista această facultate extraordinară de retențivitate la vârsta dintre 6—11 ani, mortalitatea copiilor ar fi de sigur și mai mare, din cauza numărului enorm de cunoștințe și fapte, ce se grămădesc pe capul lor în această fericită și îndelung răbdătoare vîrstă. Să se facă o statistică de cîte lucruri nouî învață un copil *pe zi* în școală, și la limbă, și la științe, și la istorie, și la geografie, etc., etc. Numiri peste numiri, necunoscute pînă atunci, fapte nouî, reguli și legi naturale, civile, istorice.

Fără îndoială, abuzul ce se face este instinctiv și motivat, dacă nu justificat, prin faptul existenței unei facultăți de retențivitate, excepțional de mari în această vîrstă a omului, pentru care se potrivește decî, mai cu seamă, studiile de memorie, în prima linie limbile.

A treia fază, a adolescenței. — Vine însă era nouă a vieții, *adolescența*. Atunci, fizicește o schimbare repede se produce și o dezvoltare bruscă. Figura capătă o expresie particulară : apar la băeți mustățile, începuturi de barbă, cu care se fălesc : e semnul maturității, bărbăției ; și cu el se naște mîndria personală. D-abia nu mai e copil, și adolescentul se credea deja om mare. Vocea se îngroașă ; peptul, umerii, totul se dezvoltă.

În ce privește sufletul, după cum se exprimă foarte just un fiziolog : se ivește un aparat cît se poate de complet, gata să intre în funcțiune, întocmai cum, la naștere, centrale respirației sînt gata pentru funcțiunile lor. Nouă porniri și direcții de viață ies la iveală.

La *emoționalitate* se adaugă, pentru întîia dată în viață, cu înpetuozitate furtunoasă, *tendința altruistă, simpatia*, așa de dezvoltată, încît apare cu alură, s-ar putea zice transcendentală, cu un avînt fatal de jertfire de sine. E vîrstă cea mai generoasă, care pune cel mai puțin preț pe interesul propriu, individual ; vîrstă care, pentru o idee, pentru un sentiment ideal, fie abstract sau concretizat într-o sînță, își sacrifică totul.

Trebuința de a iubi se naște sub toate formele, și caută să fie exercitată, măcar pe cale mistică. Din o statistică, nu

tocmai complectă de altmintrelea, făcută de un sociolog american, se constată că din 252 de cazuri de convertire religioasă, 138 s-au făcut asupra persoanelor în vîrstă cam de 15 ani. Dacă statistica ar fi complectă, s-ar dovedi că numărul ar fi și mai mare între 15 și 18 ani.

Cine nu cunoaște, măcar din intuiție simpatică, această caracteristică a omului în vîrsta adolescenței, nu va ști să o influențeze, să aibă o autoritate asupra ei, și să o ajute în criza ei sufletească, în căutarea unei individualități, unei personalități. De aceea, epoca cea mai grea de condus, e a elevilor din școlile secundare.

Propunerea de a pune ca centru al studiilor secundare științele umane, sociale, literare, cade de acord cu tendințele caracteristice găsite în natura adolescenței. Trebuie acelei impetuzității emoționale, o hrană și o cîrmă. Cantitatea de emoții ce dau literaturile, studiile morale și sociale, pot hrăni și conduce sufletul în această vîrstă.

Mai e încă ceva. Dacă vîrsta precedentă e a retentivității și a fantaziei, vîrsta adolescenței e a independenței intelectuale, a *raționalismului*. Individualitatea caută să se organizeze pe toate căile, își ascultă sentimentele, și își întreabă propriile sale gînduri. Omul începe a fi *raționalist*, în senzul că nu recunoaște în adîncul sufletului, ca stăpîn hotărîtor, decît rațiunea, convingerea. Pe cînd copilul chiar avea nevoie de autoritate, neputînd fi singur suușinătorul său propriu intelectual, adolescentul se emancipă treptat-treptat intelectualmente, și caută o normă de viață proprie, care deja trăiește de altminteri în forul său interior.

Pentru a hrăni această pornire de raționalizare a vieții, incontestabil că, pe lângă cunoștințele sociologice, este în prima linie necesară *filozofia*.

Deci aceste studii trebuie să fi puse ca centre ale ocupațiilor claselor liceale, ca centre de care să se asocieze celelalte cunoștințe, și din care să radiere interesul asupra tuturor ramurilor de științe.

Din însăși natura sufletească a vîrstei, se mai deduce un mijloc pentru a tempera și călăuzi vijelia emoțională și impulsunile voluntariste ale adolescenței: *activitatea*, activi-

tatea productivă manuală, munca «în atelier», ca să spun cuvântul care sună cam străniū pentru starea noastră culturală actuală. Crez, însă, că va veni un timp, cînd nu va exista școală secundară fără un atelier, unde minile să fie exercitate a modela și a transforma în utilități materia brută, lemnul, ferul.

Descărcarea excesului de vitalitate al vârstei se va opera și prin lucrări uzuale în atelier, și prin lucrări de artă, desen, pictură, modelaj; și prin munca în laborator, și prin munca intelectuală în discuții conduse și organizate.

Fără a avea intenția de a face o experiență pedagogică în acest senz, am constat însu-mi cît de dorită, cît de necesară și de *cerută* organicește e discuția filosofică pentru vârsta elevilor de liceu.

Predînd *Psihologia* la liceul «Matei Basarab» din Capitală, pela 1887—88, organizasem zile de discuții filozofice, mai ales asupra ideilor cîtor-va maxime din *Vauvenargues și la Rochefoucauld*. Elevii cei mai distinși, cari credeau că înțeleg ceva din filozofie, și că au și păreri personale, începeau și susțineau discuția ce nu se sfîrșia decît prin sunarea clopoțelului, spre a se continua, pe urmă, în recreație.

Organizînd, astfel, discuții pe chestii generale de psihologie, de filozofie, în genere, se dă firește, și intelectului o ocazie de exercitare; dar și mai principal este că se face și în vîltoarea emoțiilor un derivativ, care le descarcă în considerațiunii teoretice abstracte.

Fără îndoială că nu trebuie să se uite nici escelentul mijloc al jocurilor, exercițiilor corporale.

Cred că din această chestie s-a lămurit cel puțin necesitatea de a fi cercetată din punct de vedere al dezvoltării sufletului. S-a învederat asemenea că există indicații, după cari se caracterizează sufletul la diferite vârste, și că pe acele indicații, date psihologice mai incontestabile pînă azi, trebuie să ne întemeiem în alcătuirea programului, în alegerea obiectelor de studiu, în succesiunea lor, și în determinarea științelor de centralizare a studiilor pe clase.

IN CHESTIUNEA SURMENAJULUI

Plîngerea ce aude mai des și mai în general în școalele secundare de azi, este *surmenajul*.

Am atins deja această chestie, în mod general și în trecut, pe ici pe colo, în cîte-va locuri. Reviu acum, cu oare-carî dezvoltări, din cauza importanței ei.

Se înțelege prin surmenaj starea mintală și fizică deprimată de cantitatea de muncă intelectuală și cunoștințe, oferite școlărilor, în disproporțiune cu forța lor de a percepe și de asimilare.

Această chestiune de patologie didactică, e curat modernă. Ea nu se cunoaștea nici la cei vechi, nici în școalele din evul mediu; se arată curînd după începerea evului modern, și se accentuează cu deosebire în secolul nostru, după ce spiritul științei moderne a cucerit domeniul școlii, reușind a introduce în programă științele nou.

Răul a rezultat nu tocmai din această împrejurare, ci din faptul că timpul nostru n-a reușit totodată să elimineze complet aceea ce nu mai corespunde necesităților lui, obiectele de studiu ce caracterizau școala veche, necesare altor vremuri, dar a căror valoare astăzi e controversată și din ce în ce mai hotărît tăgăduită.

Nădăjduim că școala viitoare, izbutind a curăți terenul de rămășițele trecutului, va simplifica programa prin reducerea obiectelor de studiu nefolositoare. Timpurile moderne vor moderniza complet școala, și vor face astfel să înceteze răul, care pare a fi inerent instituțiilor școlare actuale: *surmenajul intelectual*, rău de natură a transforma școala mai mult în o instituție de tortură, de anihilare a individualității intelectuale, decît în izvor de viață și de spontaneitate sufletească.

Pînă atunci însă, în faza de trecere în care ne aflăm, cînd, fără a lepăda formele vechi, introducem din ce în ce mai multe forme nou, boala surmenajului va deveni tot mai acută.

Răul este general; se găsește în toate țările culte, se găsește și la noi. În fie-care țară, însă, își are caracterul său local. Decî în fie-care țară trebuie să aibă și un leac special. Deși în caracterile sale generale, îl găsim pretutindeni același, constatăm că, după loc și împrejurări, cauzele imediate care îl pro-

duc și-l susțin, sînt diverse ; și, prin urmare, într-o curarisire metodică, și mijloacele de a-l vindeca, trebuie să varieze după localitate și împrejurări.

În tratarea fenomenelor de patologie socială trebuie urmată aceeaș procedare rațională, pe care o urmează or-ce medic înțelept, cînd tratează fenomene de patologie umană individuală. O boală, în caracterile ei generale, se găsește la toți indivizii cari sufer de ea. Totuși, un medic, adevărat artist, priceput și conștient de meseria sa, nu are pentru toate persoanele, bolnave de aceeași boală, întocmai aceeaș rețetă ; el cercetează la fie-care temperamentul, vîrsta, antecedentele, ereditatea, atîtea și atîtea împrejurări biologice, fiziologice, fizice, psihologice ; și, circumstanțiind cazul din toate punctele de vedere, proporționează quantul de medicamente potrivit cu împrejurările determinate. Aceeași boală nu se tratează absolut în acelaș fel, la diferite persoane, pentru că nici ea nu e *absolut* aceeași la aceste diferite persoane.

Tot așa și cu fenomenele sociale, destul de complexe, ba chiar mai complexe decît acele individuale.

Așa, se poate zice că fie-care țară, își are, în cazul de față, surmenajul său propriu, boala sa școlară particulară. Ar fi decî o procedare din cele mai nehibzuite a lua cercetările făcute de alți pedagogi în țările lor asupra surmenajului, și rezultatele la cari ei au ajuns, ca bine făcute și pentru noi, și a adopta în total remediile propuse de ei pentru ei, aidoma, ca bune și potrivite și pentru noi.

Care e cauza surmenajului în școlarele noastre? Pînă mai deunăzi—poate și azi încă — din răspunsurile ce aproape în deobște să dedeau la această întrebare, rezultă că pricina adevărată și singură a acestui rău sînt programele școlare. Acest răspuns stă, ce e drept, în acord cu cauza generală a surmenajului școlar în timpii moderni, pentru că presupune o înmulțire prea mare de obiecte de studiu în programe.

Decî chestiunea surmenajului s-ar reduce, atunci, curat și simplu la un proces făcut programelor școlare.

E necesar, așa dar, să ne dăm seamă de faptul întru cît programele pot fi cauză de surmenaj.

Se știe că sînt două feluri de programe, după felul alcătui-

reî lor : programe *analitice* și programe *integrale*. În cele dintîi se spune cu de-amănuntul toate chestiunile particulare, carî trebuesc tratate în fie-care știință ; în cele de al doilea se indică doar științele în genere, ce trebuie să fie predate. S-ar putea numi cele dintîi *cantitative*, cele de al doilea *calitative*, după cum se întrebuițează aceșți termenî în chimie, cînd *calitativ* arată numai elementele constitutive ale unui corp, iar *cantitativ* arată proporția în care intră aceste diferite elemente în combinaire, spre a forma acel corp.

Care din aceste programe și în ce împrejurări poate mai degrabă să dea naștere la surmenaj ?

Negreșit că, dacă o programă cantitativă nu ține socoteală de proporțiunea dintre cantitatea cunoștințelor coprinse în toate chestiunile diferitelor științe și dintre cantitatea de energie a spiritului, care va trebui să primească și să asimileze aceste cunoștințe, va da naștere în mod inevitabil unei împovorări zdrobitoare, va provoca, în termen obișnuit, *surmenajul*. Din contra. programa cantitativă bine chibzuită va face imposibil sau aproape imposibil surmenajul, de oare-ce va alege din fie-care știință atîtea chestiuni, cîte ar fi în stare să se învețe cu folos și cu înlesnire de mintea unui elev în o vîrstă dată.

O programă calitativă sau integrală, însă, ce rău și ce bine poate s-aducă ?

Ca răspuns la această întrebare, am fi gata să luăm rezultatele experiențelor școalelor noastre de pînă acum. Școalele noastre secundare au avut numai programe integrale sau calitative, pînă acum. Cu toate acestea, lumea școlară s-a plîns de *surmenaj*. Pentru ce ? Cum se face că o programă, care nu indică anume toate chestiunile de tratat și care, deci, prin alcătuirea ei, nu se poate zice că e încărcată — după cum nu se poate zice nici că e simplificată — dă naștere surmenajului ?

Programele integrale au în ele, latent, alte programe oculte, — oculte cu toată ostentația lor — : cărțile didactice curente. Și pentru că, mai departe, profesorul este care își alege cartea, conform unui criteriu format deja în spiritul său despre ce trebuie să știe elevii la el, spre a merita să fie promovat, evident că *programul adevărat*, cel efectiv, este în-

suși profesorul. Dar în spiritul omului—mai ales cînd acel om a depus examene de licență, și poate și concurs pentru ocuparea catedrei sale—știința nu ia forma unei programe integrale, ci analitice.

Totul se reduce, prin urmare, la cît conținut de cunoștințe poate substitui spiritul dascălului în locul titlului general al științei sale. Acel conținut constituie programa analitică a cursului său.

E adevărat că a fost o vreme, nu de mult, cînd această programă analitică vie era foarte simplă. În mintea profesorului, redus a explica fără carte dinainte, se găseau puține chestiuni limpezi, dacă se găseau chiar și confuze. Nu rare ori se afla în locul lor candida și feciorelnica tablă rasă, curată și nevinovată, ca o hîrtie nescrisă. Fericite vremuri, negreșit, cînd nu se mai putea vorbi de surmenajuri în școli!

Ba nu, nici atunci nu era mintea elevului absolut scutită de încărcate. Dibăcia dascălului știa să găsească mijlocul de a trudi cu multe cunoștințe capul elevului, fără a-și obosi el însuși, în nimic și de fel, pe al său. Citea singur din cartea ce trebuia să învețe copiii pe de rost; și, la ascultare, urmărea cu degetul pe carte spusele copilului, spre a se convinge de știința lui. Alt mijloc și mai curios *era* de a nu-și mai da nici osteneală să citească singur, ci a pune curat și simplu pe un elev să citească. Cel mai ingenios mijloc, însă, neîntrecut în vremile de altă dată, și din fericire inimitabil astăzi, este de a indica din carte «de unde» să învețe elevii și «pînă unde» pentru lecția următoare.

Descriind aceste forme didactice de predare a științei, am întrebuițat timpul povestirilor istorice: *era*. Ce e drept, astfel de lucruri sînt astăzi mai mult de domeniul trecutului și relatarea lor trebuie să înceapă cu «*a fost odată*». Păcat că nu e locul să urmeze formula întregă a basmului: «*odată ca nici odată!*».

Dacă ar fi să se împartă profesorii în categorii, după predarea lor didactică, am găsi:

1) Profesori cari *nu explică*. Aceștia se mărginesc a zice școlarilor: «*luați de ici și pînă ici*». Altă dată, aceștia nu se

deranjaŭ nici a intra în clasă. Trimeteaŭ din cancelarie vorbă elevilor «să ia atâtea foî înainte».

2) Profesorî carî citesc lecŭia din carte. Astfel de exemplare s-iaŭ găsit chiar printre profesorî de matematicî.

Ambele categorii se pot uni în o singură clasă: a profesorilor carî *nu explică*.

Această clasă, din fericire, constituie o minoritate, ce descreşte mereŭ, după convingerea mea.

Urmează majoritatea celor *carî explică*. Din aceştia disting iarăşi două categorii:

a) O mică, foarte mică minoritate, care-şi dă seama de condiŭiunile pedagogice ale unei lecŭiuni de curs secundar, şi în general se preocupă de efectul final al propunerii sale asupra spiritului elevilor.

b) Restul, care nu se în grijeşte de aceste cerinŭe.

Aceştia saŭ urmează tradiŭia rutinară a procedimentelor câştigate în mod empiric de ei însişî, saŭ observate la foştii lor profesorî secundari; orî vin d-a dreptul cu metoda cursului universitar, observată la profesorii învăŭămîntului superior, de unde şi-aŭ primit ultimele lor cunoştinŭe.

Neajunsul metodologic de căpetenie, care devine din ce în ce mai evident, este, prin urmare: *metoda universitară în învăŭămîntul secundar*.

E incontestabil că nu se mai poate obiecta azi profesorului secundar: ignoranŭa. Profesorii ştiu, îşi cunosc materia; unii şi-o cunosc excelent, alŭii sînt chiar erudiŭi. Programa analitică a cunoştinŭelor lor e foarte bogată. Dacă mai există, pe ici pe colea, exemplare anti-diluviane, carî «nu ştiu explica», acestea sînt privite chiar de colegii lor ca nişte anachronisme vii, a căror dispariŭie complectă se poate prevedea în curînd.

Regula azi este că profesorul este foarte pregătit pentru *ştiinŭa sa*. Cînd explică, şi explică regulat, copiii aud dela el lucruri noi, carî nu se găsesc «nici în carte», şi pe carî trebuie să şi le noteze pe marginea cărŭii. Nu rare orî elevul trebuie să-şi aducă, deosebit de carte, un «caet de note». Sînt atâtea lucruri «importante» lăsate afară, ne-amintite în manualul didactic! Ştiinŭa e aşa de vastă! şi tînărul licenŭiat le-a studiat cu atîta plăcere, încît expunerea lor numai îl delectează, iar auzirea lor din gura elevilor îi măguleşte cea mai

frumoasă ambiție ce poate avea un dascăl : a face din școlarii săi niște elevi, în sensul unor adepți spirituali și imitatori devotați ai formelor sale sufletești.

Am văzut profesori de grecește și latinește, cari făcuseră din elevii lor, cei silitori negreșit, niște eliniști și latiniști imberbi, ba chiar filologi « consumați » și erudiți, ce te uimiau cu vastitatea cunoștințelor lor de filologic comparată, și puteau să-ți derive pe nerăsuflăte pe *επι* din sanscritul *asmi*, și să reducă formele definitive ale limbilor moarte la formele lor primitive, arhaice, la rădăcinile lor comune și inițiale.

La istorie, am văzut copilași în stare să-ți înșire pe degete toți regii egipteni, asirieni, persani, cu toate nevestele și bătăliile lor « mai însemnate », foarte multe la număr și cât se poate de puțin importante, după sentimentul intim, nemărturisit, al majorității școlarilor « mediocri », cari se mulțumeau doară a trece clasa ca « cînele prin apă ». Imi pare rău că trebuie s-o spun, spre consolarea acelor leneși și mediocri — cari, ieșiți din școală, n-or fi mai știind poate nimic din toate acele lucruri — că de aceeaș părere eram și eu.

Nu, desigur, azi nu se mai poate face obiecțiunii unui profesor că nu-și explică lecția. Mai degrabă se poate zice că adesea spune prea multe lucruri, ce s-ar putea omite fără pagubă. Dacă defectul vechi al profesorilor noștri, *ignoranța*, a dispărut, e greu de susținut că noua stare de lucruri n-a venit și ea cu un defect al său particular, opus negreșit vechiului defect : — pedantismul.

Cînd căutăm cauzele supra-încărcării, nu trebuie să uităm această considerație. Intre primele cauze nu e de pus programul — un program integral așa de simplu în laconismul, aproape în mutismul lui ; ci mai întîiu însuși faptul erudițiunii profesorului, care, predispunea către povîrnișul surmenajului școlar.

Progresul științei din fie-care ramură, înmulțirea continuă a cunoștințelor, care se revarsă de pe înălțimea catedrelor universitare, a ajuns, prin mijlocirea profesorilor secundari, să acopere și să înecă întreaga întindere a învățămîntului secundar.

Și, ceea ce e mai grav, grămădirea *specialiștilor* în învățămîntul secundar, a făcut să se pretindă dela forțele slabe și dela inteligențele ne-mature ale elevilor de gimnaziu și de

liceu. atîta energie și capacitate, cîtă nu se pretinde nici dela studentii universitari, pentru-că aceștia se specializează mai mult sau mai puțin în o ramură, după aptitudinile și dispozițiunile lor particulare. și nu-și mai bat capul cu cunoștințe ce nu înteresează sau sînt mai depărtate de preocupățiile lor capitale.

Un student de științe nu mai e obligat a asculta, pe lîngă specialiștii carierii sale, și pe profesorul care s-a specializat în studiul de limba greacă, orî de istorie, etc. Intru-cît e bine ca un student să nu aibă la universitate ocazia, fără a fi *obligat*, să audieze și să studieze, pe lîngă obiectul specialității sale imediate, și alte materii coprinse în cadrul studiilor universitare și carî i s-ar părea lui că, într-un mod sau într-altul, îi pot arunca lumină asupra obiectului său special — aceasta e altă chestiune.

Trebue să recunoaștem, însă, că situația elevilor de liceu e mult mai impovarată decît a studenților de universitate, pentru-că ei sînt *obligați* a audia și învăța atîtea materii deosebite, predate de un număr conrespunzător de *specialiști*, veniți direct de pe băncile universității, abia eșiți din mîinile altor specialiști învățați, carî le-a format spiritul după calapodul științei lor înalte, le-a inspirat dragostea pentru cercetări științifice, i-a făcut să simtă și să înțeleagă importanța fie-cărui fapt particular.

Și acești specialiști tineri, cu capul plin de cunoștințe multe, entuziaști pentru știința lor specială. vin de se grămădesc împrejurul elevului de liceu, și fie-care caută, în cercul său, să provoace pentru știința sa aceeași admirație pe care a luat-o dela profesorul universitar. Fie-care caută să facă din elevii săi niște cunoscători serioși și pătrunși ai științei sale.

Această e una din împrejurările carî, independent de programă, fac pe profesor să alunece pe cărarea, ce duce la surmenaj. Nu-și propoționează cerințele sale față cu cerințele celorlalți profesori și față cu forțele elevilor. Astfel, deși fie-care în parte ar avea dreptul să spună, că ceea ce pretinde el dela copii, nu e un lucru imposibil, dar socotindu-se și adunîndu-se la un loc cerințele tuturor, acestea întrec în total puterea mijlocie a inteligențelor copiilor. — și de aici surmenajul.

Prin urmare, una din cauzele *surmenajului* este *prea ma-*

rea specializare a profesorilor, erudițiunea lor, care face pe unii să cadă în pedantism.

Firește, numai faptul că profesorii sînt învățați, nu atrage după sine numai decît consecința, că ei trebuie să fie o cauză de surmenaj. Dacă însă concluzia logică nu e aceasta, urmarea faptică, dîndu-se împrejurările totale și concrete, nu putea fi alta.

Intre aceste împrejurări punem, în prima linie, și mai presus de toate: *lipsa unei pregătiri speciale pentru cariera didactică*, lipsa unei culturii pedagogice și a unor exerciții practice prealabile, cari să-î deprindă mai dinainte cu mecanismul și funcțiunea școlii secundare, să-î orienteze asupra scopului și mijloacelor învățămîntului secundar, asupra alcătuirii lor, asupra greutăților și problemelor practice.

Licențiatul, destul de pregătit pentru știința sa, e aruncat deadreptul, orbește, în mijlocul unei instituțiuni, a cărei lîntă, a cărei anatomie și fisiologie, ale cărei norme de activitate, tendințe și idealuri nu le cunoaște de mai înainte.

El e chemat, numai pe baza cunoștințelor sale speciale de fizică ori de greacă, ori de matematică, ori de științele naturale, etc., să *conlucreze* într-un tot organic, ale cărui părți nu le cunoaște; împreună cu niște colaboratori, a căror activitate nu o cunoaște; pentru realizarea unui scop final, pe care de asemenea nu-l cunoaște și nici nu i se cere să-l cunoască.

Prin natura lucrului, e forțat a lucra de capul său, independent și indiferent de ceilalți colaboratori, într-o direcție luată din întîmplare, sau împrumutată dela învățămîntul superior, de unde a venit direct. Lipsit de o prealabilă orientare asupra naturii și problemei învățămîntului secundar, el va căuta să facă din elevii săi aceea ce au făcut profesorii săi din urmă cu el, niște *învățați*.

Și de aceea vedem pe la examene atîția mici erudiți enciclopediști, fructe premature, uimitor de frumoase în aparență, de ne luăm după podoaba cunoștințelor lor; dar, ca or-ce fruct copt prea de vreme, purtînd în dînșii un vierme distrugător, ale cărui efecte se simt firește tocmai mai tîrziu; deși, pentru un ochi observator, ele-și arată deja existența, dacă nu în altceva, în acea scădere de spontaneitate și de elasticitate

tate fizică și mintală, în acea mină slăbănoagă, în acea figură palidă, care face să semene absolventul de liceu cu o miniatură de om, turtit sub greutatea erudițiunii sale. Așa că produsul ultim al școlii secundare pare a fi producerea de palizi învățați muribunzi.

Alte împrejurări, mai în afară de factorii direcți ai școlii, au contribuit încă, în aceeași direcțiune: a determina pe profesori și mai mult să se adîncească pe calea periculoasă a încărcării de cunoștințe.

Intre acestea cităm *felul de control al școlii*, mai înainte de instituirea inspecțiilor permanente.

Cine controla școala? Cine își da seama de însemnătatea rezultatelor didactice? Publicul pe la examene, care, fiind și mai nepregătit decît profesorii în ce privește natura și scopurile învățămîntului, așteptat, spre a fi impresionat favorabil, să vadă și să audă *minuni*.

Nu e de mult — o cunoștem chiar din experiență — vremea, cînd vizitatorii, împinși de așa zisul și crezutul «dor de propășire a școlii», veneau la examene să se illustreze în fața publicului, adunat ca la o sărbătoare, prin chestiuni istețe și adînci puse elevilor, în așa fel în cît să uimească și să încurce chiar pe dascălul lor, spre a putea în urmă să povestească acasă sau la cafenea isprava sa, inferioritatea rezultatelor școlii și, mai ales, să facă haz de nepriceperea și de ignoranța profesorului.

Unii din acești vizitatori nechemăți, dar foarte așteptați, erau spaima copiilor și a profesorilor. Își făcuseră o specialitate din acest control benevol al școlii și serveau de model de imitațiune și altora, cari, fără a fi specialiști în nici o știință, găseau cu toate acestea ușor mijlocul de a încurca examenele, arătîndu-și profunda cunoștință în cîte o chestiune foarte specială, pe care tocmai o studiaseră cu cîteva oare mai înainte într-o carte și, de teamă să n-o uite, se grăbiseră a veni s-o debiteze în fața concetățenilor strînși, ca musafiri ai școlii, în cerc, împrejurul vreunei catedre.

Afară de controlul liber al acestor cetățeni «animați de iubirea școlii», mai venea apoi controlul oficial al *delegatului*,

numit de minister ca să viziteze anume școli din o localitate și din o parte a țării.

Ce e drept, aceștia erau de cele mai multe ori profesori, fie secundari, fie superiori, distinși și cunoscuți prin calitatea lor didactică, și, prin urmare, mai în curent cu cerințele și cu scopurile școalelor. Dar și aceștia nu se numeau decît tot numai la examen. Cum puteau ei să-și dea seama de valoarea unui profesor altfel, decît văzînd așa zisele *resultate ale activității lui*? Și cari erau acele rezultate, vizibile și controlabile, decît mulțimea și seriozitatea cunoștințelor, pe care putea să-o constate prin întrebări puse elevilor asupra întregii materii învățate în tot cursul anului?

Delegatul venea în clasă, profesorul îi prezenta chestionarul, ca să vadă cît s-a făcut din materia sa, și apoi scotea pe cei mai buni elevi din clasă; și, dacă aceia erau în stare să răspundă la or-ce întrebare din chestionar, era semn că profesorul «și-a dat osteneală»; de aci se vedea, cîte lucruri a spus el elevilor în tot cursul anului. După elevii cei mai buni se cunoștea activitatea profesorului. Era o disperare, cînd într-o clasă nu se găsea nici un elev, cu care să se poată prezenta onorabil înaintea delegatului.

Negreșit, vorbesc aci, în prima linie, de delegații serioși. Aceasta nu înseamnă însă că nu se aflau și de aceia, cari utilizau ocaziunea poziției lor oficiale pentru a se ilustra prin fel de fel de pozne, făcute și elevilor și profesorilor. Așa rămas tradiționale, după orașe și școli, diferitele chestiuni bizare puse pe la examene de cîte unul din acei delegați. Interesul lor era, parcă, nu atît să viziteze școalele, spre a-și da seama de starea lor și a propune mijloace de îndreptare, cît mai ales de a speria lumea prin erudițiunea și pretențiunile lor.

Astfel că profesorii, în tot timpul anului, lucrau sub impresiunea așteptării acelor zile de patimă și de surprize neplăcute. Spre a preîntîmpina or-ce neajuns și or-ce neplăcere, bietul profesor, ne-știînd *cine* anume are să vină să-l inspecteze clasa la esamene, căuta să corespundă cerințelor celui mai pretențios delegat imaginabil; și, în teama de necunoscut, precum și în dorința de a nu rămînea de rușine, grămădea în capul copiilor cunoștințe peste cunoștințe, predispus la aceasta de erudițiunea sa și neoprit de alcătuirea programelor integrale.

Astfel se face că împrejurările au transformat niște programe simple în mijloace de tortură a elevilor din școlile secundare. Ceea ce în alte condiții ar fi fost o calitate a lor, a ajuns să se pară un defect: lipsa de îngrădire a profesorului prin limitarea chestiunilor de propus dintr-o știință.

Acuzarea ce se putea aduce programelor, din acest punct de vedere, este: nu că ele erau cauza *pozitivă* a surmenajului; nu că ele au provocat încărcarea; ci că n-au putut împiedica surmenajul, n-au făcut imposibilă, prin alcătuirea lor, încărcarea.

Nu de mult, inconvenientul delegaților periodic și schimbător a dispărut. În locul lor, o lege nouă a prevăzut un serviciu permanent de control. Inspectorii, trebuind a vizita în tot timpul anului și regulat școlile și a le cerceta din toate punctele de vedere, pot să-și facă o idee exactă și mai circumstanțiată despre *mersul* școlilor, despre funcțiunea intimă a lor, despre metodele profesorilor, despre felul lor d-a influența asupra educațiunii intelectuale a elevilor, despre întreg mecanismul școlii, cu toate micile și adesea marile ei mărunțisuri, care înrîurează atât de mult, prin grămădirea lor, rezultatul final al instituțiunii, ca or-ce cauze mici repetate să fie multiplicare.

S-ar părea că și ne-ajunsul, la care da naștere obiceiul delegaților, ar fi trebuit să dispară.

Așa s-ar fi întâmplat, când instituția delegaților ar fi fost singura cauză și cea mai principală. Ea făcea însă numai *parte* din cauza totală a surmenajului. Îndepărtarea ei a permis numai să iasă la lumină și în relief influența altei împrejurări, care și înainte își făcea negreșit efectul, dar acum rămăsese mai în planul întâiu al scenei.

Frica de delegat dispărînd, a făcut loc mai liber să se manifeste altă frică, mai depărtată, dar destul de importantă: frica de *bacalaureat*. Am auzit-o formulată clar în unele școli.

Frica de bacalaureat nu se manifesta decît în cursul superior al liceului. În cel inferior, umbra gîndului de viitorul examen final întuneca numai arare ori orizontul senin al sufletului elevilor. Ea îmbrăca mai mult înfățișarea compătimirii pentru pătaniile altora, decît temerea reală de un pericol iminent

și apropiat. În cursul superior, însă, furcile spînzurătorii apropiate ieșeau la orizont și se arătau, în toată măreția groazei lor.

Și profesorii, dar mai ales elevii, trăiau în mare parte cu gîndul la bacalaureat. Temerile de întrebările neprevăzute ale examinerilor făceau pe bieții elevi — pe cei silitori și ambițioși, negreșit — să-și îndoape mintea cu tot felul de cunoștințe.

Dar și profesorii se îngrijau de reușita elevilor lor. Mai mult sau mai puțin, orgoliul lor era în joc, dacă nu chiar onoarea școlii. Dacă se întâmpla să cadă elevii cei buni, să fie respinși mulți din absolvenții școlii lor, și să reușească alți alți școale, mîndria lor de dascăli suferia: profesorii se simțeau loviți în onoarea spiritului lor de «corp». De aceea își dădeau toate ostenețile, să evite acest rezultat neplăcut.

Și adesea, ce e drept, aveau de ce se teme, în această privință. Se păstrează din tată în fiu, ca o tradiție de ridicul și de groază tot-odată, mulțime de întrebări ciudate și pedante puse de examinerii la bacalaureat bieților candidați, jumătate morți de frică și de zăpăceală.

E adevărat că și din partea candidaților se pomenesc răspunsuri hazlii prin naivitatea și ignoranța lor uimitoare. E adevărat că era surprinzătoare, despre partea aceasta, neștiința lor de cele mai elementare noțiuni, și rămîneau pe gînduri cît de puține lucruri importante știau absolvenții liceului, după ce în liceu învățaseră atît de multe lucruri de tot felul.

Aceasta e o chestiune, care nu e lipsită de legătură cu surmenajul, dar despre care voiți vorbi ceva mai departe. Faptul, ce voiți a constata acum, e că preocuparea de bacalaureat influența asupra studiilor în liceu.

Pentru evitarea acestui rău s-a propus a se face o programă a examenului de bacalaureat; n-ar fi înlăturat înrîurirea aceluși examen asupra liceului. S-a mai făcut propunerea de a se pune în vedere examinerilor chestiunile învățate în liceu la toate materiile. Aceasta ar fi fost mai rațională, dacă ar fi fost executabilă, și dacă ar fi avut sancțiune.

Era greu de tranșat chestia, fără a desființa bacalaureatul; și, păstrînd această instituție, era greu să se liniștească zelul și grija profesorilor inimoși.

În zadar li se spunea, buni-oară că, mai întîi de toate,

profesorul de liceu ar trebui să se convingă, că ei nu sînt me- nișii a prepara pe elevii pentru un examen de bacalaureat fără programă, ci de a le da o cultură generală și, pe baza acelei culturii, a le da o educațiune mintală, a le forma judecata, gustul, etc. Nu e treabă lui a se preocupa de nechibzuințele examinatorilor de bacalaureat și de eventualul rezultat al candidaților. Șansele sau neșansele acestora, precum și absurditățile examinatorilor, nu-î privesc, întru cît ei și-au făcut datoria lor indicată de natura și scopul școalei secundare. Greșelile isvo- rite din modul de funcționare al instituțiunii bacalaureatului nu cad în răspunderea lor ; ele vor deștepta odată atențiunea ce- lor chemați a legifera și a reglementa afacerile instrucțiunii publice din țara aceasta.

Din acest caz se vede foarte lămurit, cît e de adevărat, că întreg învățămîntul unei țări formează un organism și că o modificare într-un punct aduce cu sine modificări în mai toate celelalte părți ; de asemenea că defectele unei părți de orga- nism se resimt de întregul organism.

Înlăturîndu-se acum și temerea de bacalaureat, ce a mai rămas de făcut pentru a determina pe profesorii să evite supra- încărcarea mintală a elevilor ? Programele analitice ? S-au fă- cut și acestea. Dar să nu uităm că adevărata programă ana- litică este, în cele din urmă, profesorul însuși. Atunci, dar, ce rămîne în definitiv de făcut, e a pregăti mai bine pe profesorii pentru cariera lor, din capul locului.

Acesta trebuie să fie răspunsul ultim la toate cauzele mar- cante ale mersului rău al școalelor, în privința didactică.

Se impunea de mult înființarea unei instituții de stat pentru acest scop.

Ușurarea muncii din clasă depinde de metoda de pro- punere. Profesorul va trebui să caute calea cea mai sigură de a se face înțeles de elevii săi și de a-și face lecțiunea atrăgă- toare. Urmările, ce decurg de aci pentru disciplina inteligenței și a voinței, sînt evidente.

Se înțelege că, pentru a ajunge la acest rezultat, e neapă- rat necesar a părăsi metoda actuală de propunere, care se ase- mănă mai mult cu metoda universității. Va fi nevoie a adapta

metoda la necesitățile și condițiile învățămîntului secundar, a o face să se apropie, prin urmare, de cea a învățămîntului primar, și aceasta cu atît mai mult, cu cît o vom considera în clase mai inferioare.

Al doilea, pentru a ușura munca de acasă, trebuie ca profesorul să cete a se asigura, îndată după explicare, că cele spuse de el s-aŭ prins de spiritul elevilor, și că, prin urmare, nu va trebui copilul să învețe *d-a capo* și în totalitatea ei, lecția numai acasă ; acasă el va trebui doar să *revază* lecția, pentru detaliile ce nu se pot ținea minte numai din ascultarea explicațiunii. Esențialul însă va trebui să se prindă și să se păstreze numai din espicarea orală a profesorului.

Ca să se convingă profesorul, că elevii aŭ cîștigat ceva din cele spuse de el asupra obiectului unei noi lecții, va trebui, de regulă, să cete a se asigura prin întrebări puse elevilor, nu numai celor silitori și distinși, dar și celor mediocri și chiar celor mai din urmă.

Ținta profesorului, în fie-care zi, trebuie să fie, de a-și putea zice la sfîrșitul orei, cînd vede pe copii plecînd cu ghiosdanele la subsoară din clasă și roind pe strade în toate direcțiunile, către locuințele lor : « Toți acești copii duc cu ei azi cutarî idei noi, cutare impresie sufletească ; și, prin urmare, nici pentru ei, nici pentru mine, ziua n-a fost perdută, n-a trecut în zadar ».

Cea mai bună procedare în punerea chestiilor, după explicare, nu e a ridica pe un elev, care să rezume, dela început pînă la fine, singur lecția ; ci a împărți subiectele lecției în mai multe chestii parțiale și a întreba, cînd pe unul cînd pe altul asupra lor, în ordinea logică a chestiunilor ; și apoi a cere unuia, sau la necesitate mai multora, a recapitula, sintetizînd, respunsurile parțiale într-un tot unic.

Efectele acestei procedări sînt multe, și de o valoare pedagogică incontestabilă.

Elevii, știind că vor fi chestionați de regulă după explicare, vor fi negreșit mai atenți la spusele profesorilor ; atenția fiind mai încordată, a perceperea subiectului se va face mai ușor ; asemenea memorarea lui ; și afară de acestea — ceea ce nu e de o însemnătate mai mică — ordinea și liniștea clasei întregi va fi cîștigată, fără a întrebuița vre-un mijloc teroristic. Ati-

tudinea disciplinară va fi un dar pe deasupra, pe lângă rezultatele celelalte, de ordine curat intelectuală.

Elevii, plecînd din clasă cu lecția *aproape învățată*, nu vor mai avea atît de mult de lucru acasă ; și, prin urmare, o parte însemnată din surmenajul lor va fi înlăturată. Căci munca lor, de ordinar, nu se reduce numai la cele cinci oare obișnuite pe zi, cerute de școală ; pe lângă acestea, e nevoie a continua mai departe ocupația sa sedentară acasă, spre a-și copia sau prescrie exercițiile, a-și lucra temele și problemele, a-și face hărțile, etc., etc. Așa că nu e de mirare, dacă unui elev, silitor și ambițios, prelungesc munca de acasă pînă noaptea tîrziu la lumina lămpii ;—ceea ce face că li se răpește cu totul timpul de repaus și de recreație, de joc și de mișcare liberă.

Un profesor de geografie avea o teorie menită a justifica înclinația lui către surmenaj. «Din adins, zicea el, îi pun și le cer să învețe, în cursul anului, atît de multe detalii de memorie, *ca să aibă de unde uita.*»

Explicația lui poate că se găsea inconștient în spiritul multor altor profesori. Mulți or fi crezînd că, cu cît vor spune mai multe lucruri, cu atît e sigur că vor ținea minte copiii ceva ; căci chiar de ar uita unele sau altele, tot va fi de unde să le rămîină.

Ideile se consideră astfel ca o monedă ; cu cît dai unui risipitor mai mulți bani, cu atît ești sigur că, relativ, va avea de unde cheltui mai mult timp.

Dar nu se observă că ideile aŭ cu monedele numai un singur punct de asemănare, anume că posedă și unele și altele valori inegale și că nu toate piesele aŭ același curs, ci variază dela un ban pînă la o mie de lei, trecînd prin atîtea monede intermediare : de cinci, zece, cinci-zece bani, etc., etc. Tot așa și ideile ; unele sînt mai principale, altele mai secundare. Și profesorul, care nu știe să atragă atențiunea elevilor asupra erarhieriei de prețuri a cunoștințelor, seamănă cu acel părinte neprevăzător, care, dînd copilului său ne-experimentat o avere, compusă din monede de diferite valori, nu-î spune cursul lor ; și copilul, mergînd în piață, e gata a număra monezile și a le da în aceiași valoare și pe cele de un leu ca și pe cele de cinci, ca și pe cele de două-zeci.

Explicația că elevul, știind multe, are de unde uita, e eronată

și din alte puncte de vedere. Eroarea i se poate învedera, nu numai arătînd urmările practice, ci considerînd-o curat teoretic.

În adevăr ființa omenească, de orî-ce vîrstă, are, într-un moment dat, o cantitate de energie psycho-fizică anumită. Fie s. e., acea energie e . Evident că, pentru învățarea și asimilarea chestiilor esențiale, se cheltuiește din această energie o cantitate, să zicem a ; iar pentru învățarea și asimilarea chestiilor secundare se cheltuiește altă cantitate, b ; deci vom avea $e = a + b$.

După cea mai elementară regulă matematică, urmează că, cu cît va crește unul din cei doi factori dela membrul al doilea al egalității, cu atît va scădea celalalt; adică cu cît b va fi mai mare, cu atît a va fi mai mic; sau, cu cît se va cheltui mai multă energie în învățarea și asimilarea chestiilor secundare, cu atît va rămînea mai puțină cantitate utilizabilă în învățarea și asimilarea celor principale.

De unde urmează, cu alte cuvinte, că, cu cît se va inzista mai mult asupra chestiilor secundare, cu atît se vor memora mai puțin cele principale; așa că rezultatul ultim va fi următorul: *odată cu uitarea secundarului se va uita și principalul*. Mîntea va păstra și va perde fără discernămint, și chestiile secundare, și pe cele principale, și toate amestecate fără nici o ordine.

Astfel se explică pentru-ce, cu tot surmenajul, de care ne plîngem în liceu, ba tocmai din cauza lui, se vedeau la bacalaureat candidații, cari trecuseră regulat clasele liceului și totuși nu puteau răspunde la chestiile, de multe ori cele mai elementare; cu toate că în capul lor or fi fost, într-o învălmășeală haotică, multe crîmpee de fel de fel de cunoștințe neorganizate.

Dar se va zice: «Procedînd altfel, după regulile recomandate în Didactică, se va perde mult timp, nu vom ajunge a învăța pe copii decît puține lucruri, nu vom termina materia...»

Răspunsul e ușor de dat:

1. Materia — în cazul acesta știința — nu se termină nici odată. Se poate vorbi un an întreg numai despre un capitol, sau chiar numai despre litera a din alfabet, și se pot da în o jumătate de an noțiuni generale despre o întreagă știință. Atîrnă de cît vrei să spui, în ce scop și cui te adresezi.

2. Perderea de timp este numai aparentă. Se câștigă energie mintală, spontaneitate intelectuală, care ajută apoi la un mers mai sigur și chiar mai repede al învățămîntului.

3. Nu e de recomandat nici de dorit a face, cu or-ce preț, din copiii noștri niște învățați, bunți de puși pe targă; ci mai întîi de toate, niște oameni *viabili*, chiar dacă n-ar străluci prin o prea mare erudiție.

4. Nu e necesar și de recomandat nici a învăța pe copiii noștri *multe și de toate*, dar rău și neasimilabil; ci a-î învăța *puțin și bine!*

Școala nu trebuie să fie vrăjmașă a vieții copilărești, a fericirii naturale, reclamate de vârsta copilăriei. Școala nu trebuie săucidă în om copilul, jertfind, în vederea unui viitor depărtat, cu totul fericirile prezente ale vârstei. Să dea instrucțiune și educațiune, dar fără a pretinde copilului să fie mai mult decît un copil, fără a pretinde să aibă forțele și seriozitatea pre-văzătoare a vârstei mature sau chiar bătrîne.

Prin natura sa, și în mod logic, școala nu stă în antagonism cu viața.

Nu copilul este pentru școală, ci școala pentru copil.

Ar fi o concepție din cele mai lugubre și absurde a vieții: a face ca, dela început, de cînd conștiința începe a se trezi în el, copilul să deschidă ochii pe aspectul înșiorător al existenței și să privească la viață prin prizma unor obligații și sarcini peste măsura puterii lui; așa în cît visul taînic al fericirii lui să fugă departe de alcătuirile și de mecanismul acelei instituții, care, prin rațiunea ei de a fi, e menită tocmai a da omului mijloacele mai sigure de a-și realiza idealul vieții.

Dacă în adevăr cultura ar avea de urmare necesară combaterea și stingerea aspirațiilor către fericire, ea ar fi prea scump plătită și ar merita să ne îndoim de valoarea și de trebuința ei.

Dar de sigur, cultura bine înțeleasă nu e în dezacord, ci în armonie cu aspirațiunile ideale ale omului către fericire. Și școala, care nu știe să să respecte aceste aspirații, nu-și înțelege menirea.

A ucide în om copilăria, este a ucide rădăcinile naturale și adîncii ale fericirii lui viitoare. Mai tîrziu, poate deveni el or-ce

fel de lucrător, în erarhia socială : atmosfera de fericire, radiată din adâncimile neclintite ale întregii lui ființe sufletești, îi va lipsi. Cine n-a fost fericit în copilărie, anevoe va fi mai târziu. Cine n-a avut odată o copilărie, în adevăratul și frumosul înțeles al cuvântului, nu va avea o juneță, o maturitate vibrând armonic în plinătatea senină și sănătoasă a forțelor dezvoltate la căldura bună și dulce a unui cer zîmbitor de speranțe, de iluzii și de iubire. Viața va semăna cu o sinistră procesiune întunecoasă, dela leagăn pînă la mormînt. Și școala ar juca rolul, destul de ingrat și respingător, al călăului său al ciocului sufletesc.

Trebue revenit, în timpurile moderne, la vechia concepție, cînd școala era sinonimă cu jocul : *schola=ludus*.

Pînă atunci, cel puțin trebue să înțelegem, că școala, dacă nu poate deocamdată să devină însăși un loc de plăcere și de atracție pentru copil, nu trebue să devie însă ucigătoarea fericirii lui de acasă, de afară din școală. Trebue să-î lase copilului timpul de a fi fericit, cel puțin în afară de zidurile ei; trebue să-î lase timpul de a lucra liber, după impulsunile lui spontane, de a se juca cu mintea sa și cu corpul, de a gusta plăcerile unei activități necerute și neimpuse de nimeni.

Aceasta trebue să facă școala imediat, căci *poate s-o facă*.

B6914

FINE.

TABLA DE MATERIE

PREFAȚA

INTRODUCERE

	<u>Pag.</u>
Rolul educației în evoluția universală	
Educația și evoluția	3
Evoluția și naționalismul.	11
Educatori utopici și pozitivisti.	14
Ce trebuie să știe educatorul.	
Necesitatea pregătirii speciale a corpului didactic	15
Educatori pregătiți și nepregătiți pentru cariera lor	16
Prima condiție a unui bun educator: simpatia intelectuală	17
Cunoștințele necesare pentru pregătirea la cariera educației	17
Nu e destul talentul înăscut sau cunoașterea aprofundată a științei?	19
Instituțiile pentru pregătirea corpului didactic	20
Efectele practice ale aplicării regulilor didactice	21
Pregătirea pedagogică a profesorilor secundari în străinătate.	
În Anglia.	22
Știința educației în America.	27
Impărțirea pedagogiei	32

PARTEA ÎNȚIIA

PEDAGOGIA FILOZOFICĂ

BAZELE ȘTIINȚIFICE ALE PEDAGOGIEI

A

Este pedagogia o știință ?

Ce este o știință ?	33
Științele teoretice.	34
Științele practice	35
Raportul dintre științele teoretice și practice.	36
Pedagogia o știință practică.	38
Științele auxiliare ale pedagogiei	38
În ce împrejurări n-ar putea să fie pedagogia o știință ?	39
Este psihologia o știință ?	39
Citeva legi psihologice	42
Este etica o știință ?	44

B

Puterea și limita educațiunei.*Educația este atot-puternică.*

a) Spiritualismul pedagogic	44
b) Empirismul pedagogic.	46
<i>Imposibilitatea educației.</i>	48
a) Teoria nedeterminismului și educabilitatea	49
b) Teoria fatalismului față cu educabilitatea.	52
Caracter și predispoziții innăscute.	54
Fatalism și determinism	57
Ultime argumente și concluzii.	59
<i>Ereditatea și educația</i>	61
Dovezi luate din teoria eredității în favoarea ineducabilității, și dis- cuția lor.	62
Factorul timpului necesar pentru fixarea calităților câștigate și transmi- terea lor prin ereditate.-Postulatul pedagogic	65
Instinctele animalelor și mutabilitatea lor.	66
<i>Elementele constitutive ale individualității. Educația față cu in- dividualitatea.</i>	67
Caracterul etnic	68
Caracterul individual propriu-zis	70
Caracterul familial	71
Raportul dintre factorul intern și educație.	73
Neintervenționismul pedagogic	74
<i>Mijloacele generale de a influența omul</i>	75
Sugestia în educație.	77
Sugestia și instinctul.	80

Problema idealului în educație.

	<u>Pag.</u>
Importanța și necesitatea determinării scopului	82
Scopul educațiunii influențat de concepția generală despre viață	83
Scopuri inconsciente	86
Scopuri conștiente	87
Scopuri eteronome și autonome	89
Scopurile autonome.	
Intoarcerea la natură	91
Desvoltarea armonică	92
Perfecțiunea	93
Reproducerea vie a unor modele concrete	93
A forma oameni pentru timpul și societatea lor, sau adaptarea la viață .	94
Omiterea scopului	95
Înțelesul ultim al diferitelor formulări date scopului educației	95
Cum variază aplicațiile aceluiaș principiu general	96
Idealul actual al poporului român	98
<i>Educația și desvoltarea vieții</i>	98
Acordul dintre viața individuală și cea socială	99
Caracterizarea educației prin determinarea scopului și mijloacelor ei	101

PARTEA A DOUA

METODOLOGIA

EDUCAȚIA VOINȚII ȘI A SENTIMENTELOR 105

✕ **Educația fizică.**

(Educația fizică o parte din educația morală	108
Educația fizică la noi	108
! Cauza generală a surmenajului	109
! Urmările fiziologice ale surmenajului	110
Anglia ca model	111
Educația fizică în antichitate	112
La moderni	115
- <i>Scopul și mijloacele educației fizice</i>	115
✕ Exercițiile fizice	116
Diferitele sisteme la moderni	117
Avantajele sistemului englezesc	119
Pregătirea maistrilor de gimnastic	120
✕ Exercițiile militare și lucrările manuale	121
✕ Școala d-ruului Reddie	122

Educația morală.

	Pag.
↳ Instrucția morală și educația morală	124
Insemnătatea instrucțiunii morale	125
Metoda instrucțiunii morale	128
- Educația morală, individuală și socială	136
- Educația morală în școală și familie	137
↳ Folioasele jocului din punct de vedere educativ	143
↳ Influența morală a muncii	144
- <i>Desvoltarea virtuților individuale.-Curajul.</i>	145
Cum să se dezvolte curajul moral	150
Natura morală a copilului	151
- Minciunile copiilor	153
- Cumpătarea	157
Plăcerile activității	158
Cele două feluri de activități : jocul și munca	159

Desvoltarea virtuților sociale.

- Ce este și cum se evoluează sentimentul moral	163
- Simpatia și dezvoltarea ei	164
Sint copii egoiști și cruzi	165
- Mijloacele de dezvoltare a simpatiei	167
- Inegalitatea morală a oamenilor	170
↳ Dezvoltarea sentimentelor de dreptate	171
Formele dreptății	172
↳ <i>Patriotismul</i>	173
Cu ce se confundă iubirea de țară	175
Un mijloc greșit de a dezvolta iubirea de patrie	176
Istoria și literatura ca mijloace pentru dezvoltarea iubirii de țară	178
Învățământul civic	179

Stimulentele voinții 182*Hedonismul pedagogic* 183

- Lauda	183
- Emulația	186
Neajunsurile emulației	187
Precauții de luat	188
Compararea cu sine însuși	190

Pedepsele 191

- Necesitatea de a alege pedepselor	192
- Ce trebuie să se pedepsească	192
- Diferitele feluri de pedepse	194
- <i>Pedepsele voluntare</i>	195
- <i>Pedepsele naturale</i>	197
- Folioasele sistemului pedepselor naturale	199
- Observații asupra sistemului pedepselor naturale	201
↳ <i>Regule în darea pedepselor</i>	203
↳ <i>Ordinea și disciplina în școală</i>	205
↳ <i>Autoritatea profesorului</i>	207

	<u>Pag.</u>
Educația estetică	212
- Educația estetică în școli	213
- <i>Necesitatea și importanța culturii estetice</i>	214
- <i>Mijloacele</i>	219
- <i>Potnirile innăscute pentru diferitele arte</i>	220
- <i>Imaginația și fantazia la copil</i>	221
- <i>Insemnătatea socială a educației estetice</i>	226
Educația religioasă	228
De ce conflict între religie și știință ?	229
Secolul XVIII față cu religia	230
Atitudinea secolului XIX față de religie	232
Origina religiilor	232
Factorii psihologici ce dau naștere religiilor	234
Evoluția conștiinței religiozității	238
Elementul moral sociologic al religiilor	239
Religia morală	241

PARTEA A TREIA

DIDACTICA

Importanța didacticii	247
CHESTIILE GENERALE ALE DIDACTICII	248
Didactica generală și specială	250
Ce cuprinde studiul complex al pedagogiei	250
Scopul învățămîntului	252
Rolul biologic al intelectului	252
Criteriul cunoștințelor demne de a fi comunicate	255
Încărcarea și »stupor pedagogicus«	257
Principii și reguli generale pentru comunicarea cunoștințelor	259
Utilitatea cunoașterii regulilor didactice	260
Ce va să zică a comunica o cunoștință ?	262
Determinarea raportului dintre cunoștința »ca excitație« și organul intelectual apercceptor	263
Reguli didactice extrase din natura acestui raport	265
Metoda în învățămînt	267
<i>Învățămîntul să fie progresiv, ca să fie clar</i>	267
Aplicarea acestei reguli în predarea științelor naturale	268
În predarea limbilor	268
În predarea istoriei	269
<i>Să se exercite facultățile mintale prin activitate spontană</i>	271
Aplicarea acestei reguli în predarea matematicilor	272
În predarea științelor experimentale	272

	Pag.
Aplicații la predarea limbilor	273
" " " istoriei	274
Rezultatul educativ al stimulării spontaneității.	277
3. <i>Invățămîntul să fie interesant</i>	279
Interes teoretic și practic	279
<i>Interesul practic sau material în diferite științe</i>	283
Interesul practic în științele fizico-naturale	284
" " " Himie	285
Interesul material în studiul Istoriei.	287
Interesul practic în studiul limbilor	295

Chestiunile relative la programă

Ce trebuie să se învețe

Utilitarismul pedagogic	297
Formalismul pedagogic	300
<i>Programul școlilor noastre secundare</i>	301
Despărțirea studiilor secundare în grupe	302
Diferite alte grupări după timpuri și țări.	302
<i>Cauzele care fac să varieze cuprinsul programului de studii</i>	304
1. Idealul cultural al timpului	304
2. Tendința social-politică dominantă, și scopul special al școlii	305
Coprinsul esențial al programei unei școli de cultură generală	306

Valoarea relativă a obiectelor de studii. — Principiul organizării învățămîntului 309

Științele umaniste, noologico-sociale ca fundament al culturii generale, prin lege	311
Stabilirea valorilor relative după un criteriu general : adaptarea la mediu	312
Valoarea relativă a studiilor, după importanța relativă a adaptării la diferitele medii corespunzătoare	316
Calitățile generale ale studiilor noologice	320

Concentrarea sau armonizarea învățămîntului

Diferitele principii de organizare a învățămîntului : realismul, clasicismul, humanismul	322
<i>Unificarea sau armonizarea pe baza humanismului</i>	324
Principiul humanismului în științele fizico-himice.	324
" " " " naturale descriptive	325
" " " " Matematici	326
" " " " Geografie	330
" " " " Istorie	332
" " " " limbi și literaturi	333

Concentrarea realistă și clasică 334

Realismul	335
<i>Clasicismul</i>	337

Corelația studiilor 341

Corelația la învățămîntul primar, comparată cu cea din școlile secundare	342
--	-----

Motivul căutării de relații între obiecte	343
---	-----

