Domnului Titu Maiorescu,
ca semn de inaltă stimă și de admirație
din partea celui devotat
I. Gavanescul.

CURS

DE

PEDAGOGIE

DE

I. GĂVĂNESCU

PROFESOR LA UNIVERSITATEA DIN IAȘI

BUCURESCI

IMPRIMERIA STATULUI

1899

PREFAȚĂ

Cestiunea pregătireĭ speciale a profesorilor secundarĭ prin studiarea maĭ aprofundată a Pedagogieĭ la Universitate e una din cestiunile, carĭ preocupă maĭ mult, și din ce în ce maĭ adînc, spiritul atît al oamenilor de școală cît și al oamenilor de Stat, nu numaĭ în Europa, dar și în America.

Convingerea generală e că a sosit timpul ca educațiunea omuluĭ să nu se maĭ facă în chip empiric, fără cunoașterea prealabilă a scopurilor, a principiilor, a mijloacelor generale de educațiune, fără cunoașterea istorieĭ 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 nevoe a se da și profesoruluĭ secundar ocasiunea de a studia în mod sistematic sufletul copiluluĭ, diversele sisteme de educațiune din alte timpurĭ și țărĭ, valoarea educațională relativă a obiectelor de studiŭ, raportul dintre ele, etc.

De aceea, vedem maĭ pretutindenĭ întemeindu-se catedre speciale la Universitate pentru aceste studiĭ.

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

neobosiţĭ luptătorĭ aĭ întemeiereĭ seminariilor pedagogice pe lîngă Universitate, deosebit de cele înfiinţate pe lîngă licee saŭ gimnasiŭ. In Giessen *intîlnim alt maestru în această materie, pe* Schiller.

In Statele-Unite ale Americeĭ, unde acum cincĭ-spre-ḑece anĭ studiul pedagogieĭ era aproape necunoscut la Universităţĭ, şi propunerĭ pentru introducerea luĭ eraŭ privite cu mirare, îl găsim astăzĭ escelent şi complect organizat la maĭ multe Universităţĭ, precum: Columbia, Michigan, Clark, Harvard, Cornell, Stanford, California; iar prelegerĭ asupra Pedagogieĭ se pot urma la încă alte vre-o duoă-spre-zece instituţiunĭ.

In Anglia, la Edimburgh, şi d-acolo în toată ţara, se întinde influenţa pedagogică a luĭ Laurie, *care ţine la Universitate prelegerĭ asupra ştiinţeĭ pedagogice. Iar maĭ înainte aŭ propus această ştiinţă, dar intermitent, la* Cambridge, *renumitul* Quick, *apoĭ* Fitch, *alt distins pedagog—nu de mult retras de bătrîneţe din postul de inspector şcolar—şi* Courthoi Bowen.

Chiar în Franţa, necesitatea din ce în ce maĭ simţită a studiuluĭ permanent şi asiduŭ al pedagogieĭ a făcut să se încredinţeze d-luĭ Marion, *la Sorbona, această sarcină de vre-o cîţĭ-va anĭ încoace, şi s-a cătat a se pune în legătură studenţiĭ cu liceele, spre a putea observa şi practica metodele de învăţămînt.*

Dar afară de aceste localităţĭ, unde maĭ cu seamă *se învaţă pedagogia, fiind predate de fruntaşĭ în arta şi ştiinţa eĭ, maĭ găsim în Europa că se dă atenţiune deosebită acestuĭ studiŭ în maĭ multe locurĭ, şi anume: în* Germania *la Leipzig, Halle, Bonn, Breslau, Strassburg, Heidelberg; în* Anglia, *la Aberdeen şi St. Andrews (Scoţia); în* Franţa *la Bordeaux, Lyon, Toulon.*

* * *

Acesteĭ mişcărĭ generale a urmat şi ţara noastră.

Crearea de seminariĭ pedagogice pe lîngă Universităţĭ, prin noua Lege asupra învăţămîntuluĭ secundar şi superior (1898), şi reclamarea cunoştinţelor pedagogice dela toţĭ candidaţiĭ la profesoratul secundar, de orĭ-ce specialitate, este o accentuare maĭ conştientă a ideiĭ, care a inspirat, încă de mult, înscrierea Pedagogieĭ printre obiectele studiilor universitare la Facultatea de Litere, şi care îşĭ va complecta realizarea, cînd ştiinţa educaţieĭ va deveni singură obiectul uneĭ catedre deosebite la Universitate, spre a putea îmbrăţişa, fără strîmtorare şi grabă, întregul cîmp vast al cercetărilor pedagogice.

* * *

Din acest vast domeniŭ al cercetărilor pedagogice presînt lumiĭ scolare volumul de faţă, ca un început, conţinînd principiile generale de orientare în sciinţa educaţieĭ şi instrucţiuneĭ.

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

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

Dacă vor continua îndemnul şi încuragiarea—pentru carĭ aduc omagiile mele profesorilor secundarĭ ce s'aŭ grăbit a susţine apariţia opereĭ—intenţia mea este de a complecta cadrul studiilor pedagogice, făcînd să urmeze Didactica specială şi Istoria teoriilor pedagogice şi instituţiilor de educaţiune.

AUTORUL.

INTRODUCERE

I

Rolul educaţieĭ în evoluţia universală

1. Educaţia şi evoluţia. — 2. Evoluţia şi naţionalismul. — 3. Educatorĭ utopicĭ şi pozitivişti.

1. — Studiul pedagogieĭ pătrunde spiritul de o emoţie înaltă. Obiectul eĭ are ceva măreţ şi impunător.

Educaţia îşĭ propune să ridice la forme superioare şi ideale fiinţa cea maĭ perfectă din cîte a desvoltat natura; voeşte să ducă evoluţia omuluĭ maĭ departe, pe căĭ nuoă, substituindu-se, în această privinţă, naturei. Educatorul, ca un adevărat şi maĭ fericit Prometeu, aspiră să realiseze forme nouĭ de vieaţă în modificările ce caută să dea omuluĭ, după prototipul uneĭ ideĭ conducătoare.

Natura, in opera eĭ de sute şi miĭ de veacurĭ, 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 unuĭ Apollo orĭ frumuseţa uneĭ Venere, tot aşa, din primitivul haos al materieĭ amorfe, natura a plăsmuit şi isvodit treptat, în succesivele-ĭ schiţărĭ seculare, acea formă care, după sentimentele noastre estetice, o numim perfectă— forma omenească.

Ne-am aştepta poate ca, de aicĭ înainte, natura, evoluînd maĭ departe, să ajungă la alte forme cu organe şi înfăţişărĭ nouĭ, să nască un fel de *supra-om* fizic

după cum *Nietzsche* îşĭ închipue, în viitor, un supra-om moral, o fiinţă extraordinară, cum a conceput-o deja fantazia poporuluĭ, putînd să zboare, să străbată într-o clipă nemărginirea spaţiuluĭ, să vadă la distanţe enorme, să auză sgomotele cele maĭ fine din fundul ceruluĭ şi al pămîntuluĭ, să perceapă armonia sferelor cereştĭ.

Dar se pare că natura nu maĭ caută să realizeze aceste puterĭ în om prin organe materiale nuoă şi deosebite. Geniul eĭ, vecĭnic în mişcare, pare a-şĭ fi concentrat energia creatoare numaĭ asupra desvoltăriĭ vieţeĭ sufleteştĭ. Numaĭ evoluţia sufletească, începută odată cu cea fisică, merge mereŭ înainte, complicîndu-se necontenit şi modificînd corespunzător din natura fisică omenească neapărat doar acel substrat material în care se înfăţişează simţurilor puterile sufleteştĭ, adică sistemul nervos.

Wallace a susţinut această părere încă dela 1864 în *Antropological Review* (din Maiŭ), formulînd-o ast-fel: »facultăţile intelectuale pun pe om în putinţa de a-şĭ adapta corpul, care nu se schimbă, la universul ce se schimbă continuŭ«.

Omul îşĭ poate domina mediul, fără să aibă nevoie, pentru conservare, să aştepte ca natura să-ĭ dea corpuluĭ modificaţiile cerute de adaptare. Artele industriale anticipează grabnic şi suplinesc cu succes această operaţiune înceată şi necesară.

Cînd un animal trece într-o climă maĭ rece decît aceea la care se adaptase, pĭere dacă organizaţiunea luĭ nu-ĭ permite a produce pe suprafaţa corpuluĭ un înveliş maĭ resistent. Omul recurge imediat la armele de apărare, producţiunĭ ale tehniceĭ. Îşĭ procură îmbrăcăminte maĭ groasă, maĭ călduroasă, şi îşĭ păstrează corpul relativ neschimbat. Ce s-a modificat însă? In ce parte a natureĭ luĭ s-a produs mişcarea de preîntîmpinare a

loviturilor de înrîurire ale nouluĭ mediu? In spirit. Aicĭ s-aŭ resimţit nouile trebuinţe, aicĭ s-aŭ căutat, combinat şi elaborat, maĭ întîiŭ, mijloacele apropriate la înlăturarea pericoluluĭ, la asigurarea existenţeĭ. Lupta s-a dat în domeniul psihic.

De aceea, adaptarea omuluĭ la schimbările continue ale mediuluĭ fisic şi social se face în prima linie pe cale psihică; legătura causală externă se traduce în legătură causală internă; şi numaĭ întru cît manifestarea şi aplicarea acesteia în afară necesitează muncă fisică, se modifică aparenţa exterioară a corpuluĭ, ca resultat al uneĭ funcţiunĭ speciale.

Dacă oglindirea mintală a raporturilor cauzale dintre fenomenele naturale constituite *ştiinţa*, utilisarea şi aplicarea lor practică, în scopul conservăriĭ şi fericireĭ vieţeĭ, formează *technica*.

In aceste duoă ramurĭ ale manifestăriĭ facultăţilor omeneştĭ se realisează evoluţiunea umană şi se măsoară gradul de adaptare la codiţiunile mediuluĭ fisic, şi *tocmaĭ asupra lor îşĭ aplică arta sa educatorul.*

Să lămurim cele de maĭ sus prin cîte-va exemple. Să presupunem că cine-va ar emigra dela noĭ şi s-ar aşeza să locuiască la polĭ. Ar trebui una din duoă: orĭ să se adapteze aceleĭ clime recĭ în un mod fisic, să capete o pele groasă, cu înveliş călduros ca acela al ursuluĭ; orĭ să piară. **Nansen**, totuşĭ, n-a aşteptat ca natura să producă această experienţă cu dînsul, n-a aşteptat să-ĭ producă o pele de urs, şi a preîntîmpinat influenţele mediuluĭ polar prin mijloace technice ingenioase; şi astfel a combătut prin inteligenţă puterea de influenţă a mediuluĭ, care l-ar fi răpus, fiind în imposibilitate de a se adapta la el.

Omul are visul vechiŭ de a sbura, de a deveni, pe lîngă animal terestru, un animal aerian. Dacă ar aştepta pînă să transforme natura în realitate acest »*pium desiderium*«, pînă să-ĭ crească aripĭ, ar trebui să treacă sute şi miĭ de veacurĭ; şi încă nu se ştie dacă şĭ-ar vedea vre-o dată visul cu ochiĭ. Dar el realizează prin inteligenţă adaptarea refuzată de natură, şi-şĭ

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 spațiurĭ neaccesibile auzuluĭ natural; ar voi să audă ce vorbesc doĭ oamenĭ într-un oraș depărtat. Dacă ar aștepta ca natura să-ĭ dea această posibilitate, modificîndu-ĭ organele auditive pentru acest scop, ar trebui să aștepte veacurĭ de veacurĭ, și poate în zadar. El însă, prin inteligență, anticipează intențiile natureĭ, înventînd telefonul.

Voește să vadă la distanțe colosale? Inteligența îĭ pune la îndămînă instrumentele cu care privește în sferele cerescĭ, etc.

Să nu privim, însă, numaĭ această parte a adaptăriĭ. Consideraţiile noastre ar fi incomplecte. Omul, ființă sociabilă, nu luptă singur cu natura fisică, ci în asociaţiune cu semeniĭ săĭ. Din necesitatea colaborăriĭ, societăţile organizîndu-se în vederea din ce în ce maĭ conștientă a scopuluĭ comun, se întrevede necesitatea imperioasă a unuĭ noŭ gen de adaptare individuală, anume adaptarea *socială*, la trebuințele și scopurile comunităţiĭ de ființe, considerată ca o unitate. Iată decĭ o nouă evoluţiune a individuluĭ, evoluţiunea socială, causa și efectul organisăriĭ și desvoltăriĭ societăţilor omenești. Herbert Spencer o numesce *evoluție superorganică.*

Omul nu a apărut în univers isolat, ci ca parte integrantă din alt tot, societatea omenească. Și decĭ evoluţia luĭ sufletească stă în legătură strînsă cu evoluţia acestuĭ tot organic, cu evoluţia socială. Societatea a fost considerată și de sociologĭ și de biologĭ, aproape ca un organism, ca o ființă »sui generis«, ființă uriașă care urmărește scopurĭ determinate, concepe mijloace adaptate lor, îșĭ caută satisfacerea trebuințelor, are pasiunĭ și unitate în modul lor de expresiune, se schimbă, trăește, se luptă. Și toate acestea le efectuează prin ajutorul unor organe constituite din reunirea maĭ multor

indivizĭ, modificaţĭ psihofisiceşte atît în vederea uneĭ muncĭ speciale, folositoare fie-căruĭ, cît şi în vederea armonisăriĭ activităţiĭ lor pentru atingereă uneĭ ţinte generale.

Ceea-ce pentru organismul nostru individual este celula, ar fi pentru societate individul. Şi după cum un organism se formează şi se organizează, ca atare, prin diferenţierile şi adaptările părţilor la o viaţă comună folositoare totuluĭ, tot aşa societatea se organisează prin diferenţiarea indivizilor şi armonisarea acestor diferenţĭ individuale, către o vieaţă totală a societăţiĭ întregĭ.

Aceeaşĭ lege generală a progresuluĭ, a *evoluţieĭ*, care se găseşte operînd la transformările nebuloaseĭ în corpurĭ cereştĭ, se învederează în transformările organizmelor individuale, precum şi în formarea şi transformarea organismuluĭ social: *legea diferenţieriĭ şi integrăriĭ.*

In sistemul solar, forţa de integrare, nemanifestată prin organ vizibil, ci numaĭ prin efectele sale, e forţa interplanetară numită *atracţia universală*, care ţine aceste corpurĭ în raporturĭ determinate unele către altele şi către sistemul intreg, aşa că o schimbare într-unul din ele se resfrînge şi asupra celor-lalte.

Solidaritatea organică, constatabilă între părţile sistemuluĭ solar, o găsim şi maĭ evidentă la organizmele individuale, la plante saŭ la animale, unde o modificare într-un organ aduce o corelativă modificare în tot; o găsim asemenea şi la organismul social, care se resimte în toată întinderea fiinţeĭ sale de un eveniment însemnat produs într-o parte a luĭ şi se influenţează în mod simpatic şi solidar de modificările întîmplate într-o regiune determinată.

Pe de altă parte, legea diferenţieriĭ şi integrăriĭ, pe care o găsim la sistemul solar şi la organizmul individual, o găsim şi la organizmul social.

Care-s forţele, însă, ce ţin în raporturĭ organice părţile diferenţiate ale organismuluĭ social? Ce forţă joacă în organismul social rolul atracţieĭ universale? Ce forţă socială echivalează cu forţa de cohesiune dintre molecule şi cu cea neurică, dintre neuronĭ? Ce leagă pe oamenĭ între eĭ, aşa în cît, de şi se par indivizi deosebiţĭ şi independenţĭ uniĭ de alţiĭ, să alcătuiască la un loc un tot unitar, ca celulele unuĭ organism?

Această forţă, echivalentă cu atracţia universală, cu cohesiunea moleculară, e forţa sentimentuluĭ de solidaritate, e simpatia interumană, ce leagă într'o unitate organică un număr de indivizĭ, face pe fie-care să se simtă parte integrantă a unuĭ tot omenesc, să tindă către acelaş ideal, către aceleaşĭ aspiraţiunĭ, să simtă aceleaşĭ durerĭ, să aibă aceleaşĭ trebuinţĭ, visurĭ, speranţe.

Educatorul caută tocmaĭ aicĭ să pună centrul de gravitate al influenţiĭ, al arteĭ sale. El caută a face ca forţa de cohesiune şi de atracţie între indivizii deosebiţĭ ce constituesc un corp social, să se întărească, să se desvolte şi să devină tot maĭ efectivă. Prin aceasta, în adevăr, el continuă opera naturiĭ, contribuie la concretizarea şi evoluţia aceleĭ fiinţe uriaşe, nedefinite, încă neorganisate bine şi pe cale de cristalizare, şi care a luat, dela *Spencer*, numele de supraorganică, spre deosebire de cea individuală.

Nu e oare un scop înalt acesta: de a desvolta forţa de solidaritate socială, de a organiza societăţile, luînd evoluţia de acolo de unde a lăsat-o natura şi ducîndu-o maĭ de parte şi încă şi maĭ repede?

Iată cum se înfăţişează, din punctul de vedere al evoluţieĭ universale, sarcina educatoruluĭ în ceea ce se cunoaşte sub numele de *educaţie morală*: — stabilirea raportuluĭ firesc dintre om şi societate.

Atît numaĭ are însă de făcut educatorul? Dar *raportul dintre om şi natură?* Nu va căuta să perfecţioneze şi să raţionalizeze şi acest raport dintre om şi univers saŭ »cosmos«?

Aci situaţia educatoruluĭ devine mult maĭ grea azĭ decît înainte.

In adevăr, azĭ aŭ dispărut acele visurĭ frumoase ale omuluĭ din vremea cînd îşĭ închipuia, cu tot seriosul, că e fiul favorit al unuĭ zeŭ atotputernic, care-ĭ poartă de grijă, care a făcut acest univers pentru el, a pus soarele să-ĭ lumineze ḑiua, stelele să-ĭ lumineze noaptea, i-a dat plantele şi animalele să-l hrănească şi să-ĭ servească, şi a zidit decorul acestuĭ cosmos, ca edificiu splendid şi etern, ca să trăiască într-însul, el, fiinţa privilegiată şi răsfăţată, adusă tocmaĭ la urmă pe lume, spre a găsi toate de a gata. Aŭ dispărut acele timpurĭ idilice, în care omul trăia în natură ca acasă la dînsul. Concepţia *antropocentrică* a murit; şi cîte o-dată ne gîndim cu regret la timpurile acele moarte, la tinereţea de simţire a popoarelor vechĭ, la greciĭ anticĭ bunioară, cari trăiaŭ în aşa întimitate de viaţă cu natura, în cît vedeaŭ în stele, în soare, în lună, fiinţe divine. Rîul care curgea, pentru dînşiĭ nu era numaĭ o apă simplă, era o fiinţă vie, cu intenţiĭ şi gîndurĭ; în munţĭ, în aer şi apă trăiaŭ şi se întîlneaŭ la tot pasul zeĭ şi zeiţe, gata să intre în vorbă cu muritoriĭ, să-ĭ întrebe de păsul lor, să le ia apărarea, să-ĭ facă părtaşĭ la minunile lor.

Ce timpurĭ de proză ştiinţifică azĭ, cînd apa e oxigen şi hidrogen; aerul considerat ca obiect de studiŭ şi de utilitate; stelele combinaţie materială determinată aproape exat de fizicienĭ; şi toate corpurile o materie moartă, supusă la legĭ fatale, rigide, impersonale şi

fără viaţă! In ce situaţie trează, dar lipsită de farmecul fantazieĭ, se găseşte omul modern!

Educatorul are sarcina de a restabili vechiul raport viŭ al sufletuluĭ faţă cu natura. Nu de a crea în spirite alţĭ idolĭ, alte divinităţĭ în locul celor moarte, ci de a organiza viaţa sufletească ast-fel, în cît să trăească în univers orientată intim şi în privinţa emoţională, iar nu ca într-o casă străină, rece şi pustie.

E drept că aicĭ sarcina pedagoguluĭ e colosală. El va trebui să arate sufletuluĭ o nouă stea polară fixă în haosul concepţiilor moderne antagoniste. Raţionamentul rece surpă mereŭ viaţa credinţelor. Dar omul nu poate trăi fără o credinţă dominantă; educatorul trebue să dea sentimentuluĭ un sprijin sigur şi pozitiv, şi să restabilească, sub o formă saŭ alta, raportul înalt dintre om şi totalitatea supraomenească din care face parte. Trebue să reconstitue armonia distrusă dintre el şi universul fizic saŭ moral; trebue să-l facă să se simtă din noŭ în comunitate de viaţă cu veşnica imenzitate, nepătrunsă de intuiţiunea imediată; trebue să-ĭ dea o *religie*.

Odată restabilite legăturile dintre individ şi un tot superior, o mare lacună se va fi împlinit. Va maĭ trebui, însă, maĭ departe, să se redea vieţeĭ acea poezie care deşteaptă în noĭ sentimentul de admiraţie pentru frumuseţile natureĭ. Va trebui să se trezească şi desvolte în suflet facultatea de a percepe armonia obiectivă a natureĭ lucrurilor. Numaĭ ast-fel vieaţa omenească, unitate trecătoare în această natură eternă, nu va dispărea ca visul uneĭ iluziĭ searbăde, ci răsunînd ca notă concordantă de fericire în armonia totuluĭ. Căcĭ, orĭ în ce lucru se va pune fericirea — şi aicĭ sînt sisteme filozofice destule — nu se va naşte nicĭ-o-dată

îndoiala că cea maĭ înaltă stare de plăcere adevărată, curată, o are omul, cînd admiră fie în artă, fie în natură, aceea ce, în termen general, se numesce *frumos*. Şi decĭ, cînd se desvoltă în omenire facultatea de a percepe frumosul, se adaugă la sensibilitatea noastră coarde carĭ răsună a fericire în inima omenseacă.

Pe lîngă aceste raporturĭ, carĭ s-ar putea numi raportul *moral*, *religios şi estetic*, educatorul maĭ trebue să desvolte, negreşit, şi raportul curat *intelectual*, cel de stăpînire teoretică şi practică a natureĭ; va trebui să ascuţă această sabie—*inteligenţa*—cu care omul s-a luptat din ce în ce maĭ dibaciŭ şi maĭ vitejeşte, ca să pătrunză misterele natureĭ şi să o supună la trebuinţele luĭ.

Iată decĭ, în rezumat scurt, ce poate şi trebue să facă educatorul: să stringă legăturile dintre om şi om în societate; să dea omuluĭ o religie, o credinţă vie; să-ĭ deschidă ochiĭ pentru ce e frumos în natură şi vieaţă; şi să-ĭ dea puterea de a lupta cu natura şi de a o supune trebuinţelor sale.

2. — Să circumscriem şi să mărginim, însă, maĭ de aproape cîmpul nostru general de privire.

Educatorul nu e om *abstract* ce are să formeze tot oamenĭ abstracţĭ; educatorul e un om determinat, locuind în o regiune determinată a pămîntuluĭ, aparţinînd uneĭ rase, unuĭ popor; şi are de educat asemenea oamenĭ de o rasă anumită, aparţinînd unuĭ popor anumit.

Sarcina educatoruluĭ se complică prin această circumstanţiare. Negreşit, el va căuta să-şĭ îndeplinească marea misiune de a forma *oamenĭ*, în direcţia evoluţieĭ generale omeneştĭ; dar nu va trebui să uite că evoluţia în omenire, în regnul animal în genere, se face

prin *factorul adaptăriĭ la mediŭ* şi al *selecţiuniĭ naturale*, reduse amîndoă la principiul pus în circulaţie de *Darwin: lupta pentru existenţă.*

Lupta pentru existenţă a fost dela începutul lumiĭ, şi n-a încetat, ba încă s-a accentuat mereŭ. Educatorul intră în mijlocul luptătorilor pentru existenţă, nu ca privitor indiferent. Nu. S-amestecă direct, ca soarta, influinţînd cumpăna victorieĭ; căcĭ el este care formează pe răsboiniciĭ însişĭ aĭ lupteĭ eterne dintre om şi natură, şi — din nenorocire—încă dintre om şi om; el dă mijloacele de luptă şi de succes uneĭ grupe omeneştĭ faţă cu atacurile şi pericolele venite nu numaĭ din partea forţelor fizice fatale, ci şi din partea forţelor omeneştĭ, grupate în alte unităţĭ sociale.

Vedeţĭ cum, în timpul nostru, apare tot maĭ hotărît şi maĭ des un fenomen necunoscut înainte. Cugetătoriĭ ce-şĭ îndreaptă mintea asupra problemelor de educaţie, găsesc maĭ totdeauna necesar să accentueze, în consideraţiile lor fundamentale, punctul de vedere *naţional.*

Naţiunile par a se concretiza din ce în ce maĭ hotărît în ceea-ce constitue particularitatea unităţiĭ lor etnice, şi deosebirile lor specifice se desvoltă treptat şi necontenit. Aceasta nu e surprinţător şi ne-firesc, ci în legătură cu legea evoluţieĭ, care constă din cele doă tendinţe: *de »integrare« şi de »diferenţiare«*. Prin individualizare etnică, se produce diferenţiarea. Prin înmulţirea fatală a relaţiunilor internaţionale, ce se întind în omenire, se produce integrarea.

Fie-care popor se simte dator, împins de fatalitatea evoluţieĭ universale, de a lupta pentru individualitatea sa etnică, manifestată nu numaĭ în expresia geografică a unuĭ teritoriŭ anumit, şi nu numaĭ în condiţiunile eĭ

materiale de existenţă, ci în creaţiile spirituluĭ, în credinţe, limbaj, în modul de a fi, gîndi, înţelege lumea.

Şi dacă cugetătoriĭ pedagogĭ găsesc necesar a afirma tendinţa naţionalistă în ţărĭ bătrîne şi sigure de existenţa lor, ca Franţa şi Germania, aceasta e un îndemn pentru popoarele, a căror situaţie şi geografică şi numerică e inferioară, că trebue, cu cel maĭ mare cuvînt, să adopte punctul de vedere naţional în croirea idealuluĭ lor de educaţie.

Educatorul care, în ţara romînească, ar neglija aceasta, ar dovedi că nu-şĭ înţelege misiunea, şi că şi-a luat din o regretabilă întîmplare şi din greşală sarcina de a forma oamenĭ. In orĭ-ce ţară ar fi educatorul, trebue să-şĭ dea seamă de aspiraţiile generale ale poporuluĭ din care face parte; şi, atuncĭ, substituindu-se dorinţiĭ totuluĭ etnic, să conducă sufletele tinerilor, modelîndu-le după aspiraţiunile ţăriĭ şi îndreptîndu-le evoluţia spre această direcţie ideală. Cînd e vorba de o mică naţiune ca a noastră, înconjurată de atîtea deosebite popoare cu interese de multe orĭ opuse alor noastre, problema educatoruluĭ se indică dela sine.

Popoarele micĭ, neputînd creşte în extensiune, vor trebui să se mărească în intenzitate; neputînd să-şĭ întindă hotarele, vor trebui să realiseze creşterea vieţeĭ interne. Aceasta se poate face prin doă căĭ: *înmulţirea populaţieĭ şi întărirea sufletească a acestuĭ factor social.* Prima e maĭ mult de ordine de stat. A duoa priveşte direct educaţia. O naţiune mică se va mări şi întări atuncĭ, cînd va căuta să formeze din fie-care individ *o forţă,* atît din punct de vedere fizic cît şi sufletesc.

Fie-care romîn va fi o forţă sufletească, dacă va avea conştiinţa de om ca *Romîn,* şi va înţelege şi simţi aşa de mult această demnitate, în cît existenţa, în altă formă de vieaţă, să i se pară nedemnă de trăit.

Prin aceasta se indică necesitatea de a respîndi cultura cît se poate maĭ adînc în straturile poporuluĭ, ca o condiţie de vieaţă naţională.

3. Educator ideal — şi în această direcţie trebue pregătit orĭ-ce ducator — ar fi acela care, pătruns de spiritul ce conduce evoluţia omenirii în genere, ar cunoaşte de aproape trebuinţele concrete ale societăţiĭ maĭ restrînse ce e chemat a educa, şi ar şti cum să procedeze spre a îndrepta acest mic cerc uman în direcţia evoluţieĭ general omeneştĭ, păstrînd caracterul specific al individualităţiĭ etnice.

Căcĭ sînt doă felurĭ de pedagogiĭ şi ne putem închipui decĭ douĕ felurĭ de educatorĭ: *utopicĭ şi pozitivişti*.

Educatorul utopic, sub impulsiunea uneĭ aspiraţiĭ vage către progres, are în minte ca obiect al arteĭ sale un tip general omenesc, *abstracţiunea logică a noţiuneĭ om*, o entitate, care nu se găsesce în realitate nicăerĭ pe suprafaţa pămîntuluĭ.

Cel de al doilea, educatorul pozitivist, inspirat de metoda ştiinţifică, vede în concret omul asupra căruia a fost chemat a-şĭ aplica metodele sale de educaţie, vede în concret trebuinţele sociale locale, determinate în timp şi spaţiŭ; şi asupra acestuĭ mediŭ determinat aplică toate puterile inteligenţeĭ sale spre a-l transforma în vederea unuĭ ideal general, păstrînd aceea-ce găseşte *specific* omenesc în cercul săŭ etnic, fără să cază în contrazicere cu idealul general, către care evoluează întreaga omenire.

II

CE TREBUE SĂ ŞTIE EDUCATORUL

1. Necesitatea pregătirii speciale a corpului didactic.—2. Deosebirea între educatarii pregătiţi şi cei nepregătiţi.—3. Prima condiţie a unui bun educator: simpatia intelectuală.—4. Cunoştinţele necesare pentru pregătirea la cariera educaţiei.—5. Nu e destul talentul innăscut saŭ cunoaşterea aprofundată a ştinţei?—6. Instituţiile pentru pregătirea corpului didactic.—7. Efectele practice ale aplicării regulelor didactice.

1. In capitolul precedent am făcut apologia educatorului. Numaĭ pentru un educator *ideal* se potriveşte lauda aceluĭ artist miraculos ce s-ar putea substitui natureĭ spre a duce maĭ departe evoluţia omeniriĭ. Educatorul ideal, însă, în lumea aceasta a relativităţeĭ, nu se găseşte. Dar putem pretinde cel puţin, şi putem să ne aşteptăm ca acel ce-şĭ ia sarcina de a forma oameniĭ să ştie: a) *ce va să zică »om«*; b) *ce formă trebue să dea acesteĭ fiinţe*, şi c) *să cunoască şi să poată mînui mijloacele admise de ştiinţă ca demne şi 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-şĭ formeze, în mod sistematic, ast-fel de artiştĭ. A fost lăsată la voia întîmplăreĭ educaţia, cea maĭ grea artă cu care se îndeletniceşte spiritul omenesc. E, relativ, o inovaţie, în organizarea învăţămîntuluĭ public din Europa şi America, introducerea uneĭ catedre de pedagogie la Universitate şi asociarea, pe lîngă această catedră, de seminariĭ pedagogice, unde se fac exerciţiĭ practice relative la arta de a instrui şi educa. Veacurile viitoare vor surîde şi vor face glume răutăcioase pe socoteala civilizaţieĭ din secolul XIX, în care se cer atîtea condiţiunĭ, şi cu drept cuvînt, dela meseriaşĭ de alte categoriĭ, şi de fel saŭ foarte puţine dela arta complicată a formăreĭ omuluĭ.

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

architect, ar răspunde *nu*, dar că are un drag foarte mare de acest soiŭ de îndeltnicirĭ şi speră că, cu multă «*bună-voinţă*» şi «*zel*», va reuşi să facă o clădire excelentă, noĭ ĭ-am mulţumi foarte politicos de marea luĭ «bună-voinţă», dar l-am sfătui să-şĭ îndrepte pornirile umanitare în altă direcţie. Dacă ar veni asemenea la noĭ un om, care a auzit că avem de gînd să ne împodobim casa cu tablourĭ şi statuĭ, şi s-ar oferi să ne facă el tablourile, mărturisind, în acelaşĭ timp, că n-a învăţat pictura, dar că are multă «bună-voinţă» să ne servească, ĭ-am surîde, mulţumuindu-ĭ, şi l-am ruga să ne servească în alt chip. De ce nu urmăm aceeaşĭ procedare cînd e vorba de a alege oamenĭ carĭ să educe copiiĭ, să le formeze mintea, caracterul, să le dea un ideal de vieaţă? Aceasta se va părea una din curiozităţile secoluluĭ XIX. Nu maĭ vorbim de secolele trecute. Dacă nicĭ pînă azĭ lumea nu e aşa de pătrunsă de necesitatea de a pregăti educatoriĭ, cu cel maĭ mare cuvînt acest ideal nu se născuse şi nu găsise o formulă ştiinţifică în secoliĭ trecuţĭ.

Negreşit nu putem să ne aşteptăm a avea educatorĭ idealĭ, dar cel puţin avem dreptul să cerem educatorĭ *pregătiţĭ* pentru misiunea lor.

2. *Deosebirea între educatoriĭ nepregătiţĭ şi ceĭ pregătiţĭ* este tot atît de mare ca aceea dintre un meşter empiric şi un artist. Cel dintîiŭ dibueşte calea prin instinct, nu-şĭ dă seama pentru ce întrebuinţează cutare mijloace, unde duce calea apucată de el şi de ce e maĭ bună de cît alta. Se influenţează numaĭ de exemplele altora, adesea fără să le înţeleagă, îĭ lipseşte sprijinul raţional al uneĭ activităţĭ conştiente de mijloace şi de scopurĭ.

Afară de aceasta, chemat adese-orĭ a se pronunţa asupra diferitelor necesităţĭ ale şcoleĭ: asupra organizăriĭ eĭ, asupra disciplineĭ şcolare, asupra reformelor de introdus in programe, in metode, in succesiunea studiilor, in alegerea obiectelor de studiŭ, in fixarea scopuluĭ diferitelor studiĭ, cum va putea răspunde nepregătit la această chemare, legată de rolul săŭ social?!

Un rutinar, apoĭ, la cele dintîiŭ obiecţiunĭ maĭ sistematice, aduse de un cunoscător al controverselor pedagogice, se clatină în credinţele luĭ. E destul ca un sceptic să-ĭ aducă, s. e. argumentele curente ale fatalismuluĭ relative la *needu-*

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

Şi tot aşa pentru ori-care alte idei adoptate din întîmplare, luate prin imitaţie şi fixate prin deprindere. Spiritul îndoielei le face să pălească şi mintea cade în nesiguranţă.

Cel orientat cunoaşte controversele, ştie ce s-a zis *pro* şi *contra*, ştie greutatea diferitelor probleme şi slăbiciunea saŭ tăria relativă a argumentelor, nu este surprins nepregătit de atacul unui raţionament, şi merge cu pasul sigur înainte, cunoscînd din capul locului şi foloasele şi neajunsurile arteĭ sale. Ceĭ orientaţĭ sunt muncitorĭ conştienţĭ de funcţiunea lor, de rolul lor în lume.

3. Una din condiţiile esenţiale ale unuĭ bun educator este de *a-şĭ iubi meseria şi de a simţi o simpatie intelectuală şi luminată pentru copiĭ, pentru oameni*. Fără această condiţie, sarcina de educator—profesoratul, bunioară — nu va fi considerat decît ca un mijloc de traiŭ, ales din întîmplare în locul orĭ-căruia altul. Lipsa de simpatie pentru semenĭ îl va împedica de a pătrunde în sufletul acelora pe carĭ voeşte să-ĭ formeze şi să-ĭ instruiască; şi slăbiciunea intuiţieĭ psihologice, la rîndul eĭ, va scădea energia şi entusiasmul şi-l va face impropriŭ pentru profesiunea sa. «Am cunoscut, ḑice Piderit, profesorĭ foarte conştiincioşĭ, muncitorĭ şi eruditĭ, carĭ se sileaŭ a produce ceva în ramura ce li se încredinţase, dar le lipsea putinţa de a pătrunde în sufletul elevilor; a se unifica cu forţele lor intelectuale, a trăi în eĭ, fără a se perde în eĭ».

Lipsa acesteĭ puterĭ a *simpatieĭ* este un semn că cine va n-are vocaţie pentru cariera educaţiuniĭ.

4. *A doua condiţie* este pregătirea pedagogică de care vorbiam maĭ sus.

In ce constă această cultură pedagogică generală pe care trebue să o aibă orĭ-ce educator? Maĭ întîiŭ trebue să se cunoască diferitele probleme generale ce se pun dela intrarea chiar în ştiinţa educaţiuneĭ. Nu numaĭ formularea lor — şi une-orĭ e mult, negreşit, să cunoştĭ şi numaĭ existenţa măcar a problemeĭ; dar şi controversele, diferiţele soluţiunĭ propuse, discuţiunile făcute asupra lor, aşa ca viitorul educator să-şĭ

poată face o convingere proprie şi să încline cu totalitatea forţelor sale intelectuale către o soluţiune anumită.

Dacă s-ar pune, spre exemplu, întrebarea, de o colosală importanţă: *care este scopul educaţiuneĭ?* — indiferent de o cam dată de soluţia la care s-ar fi oprit cine-va — este inadmisibil pentru un educator să nu cunoască, în liniamentele lor principale, diferitele părerĭ emise şi discuţiile interesante ivite în această chestie. Cu ce s-ar asemăna educatorul care nu şĭ-ar fi dat seamă de problema scopuluĭ, una din cele maĭ principale din pedagogie? Ne-ar face aceeaşĭ impresie ca şi sculptorul care ar ciopli o marmură, fără să ştie ce voeşte să scoată din ea: un *Jupiter* orĭ un *satir*.

Asemenea şi cu cele-alte probleme generale pedagogice (precum cea relativă la întinderea şi limitele educabilităţiĭ omuluĭ, etc.), carĭ alcătuesc *pedagogia filosofică*.

Dar nu este de ajuns atîta. Presupunînd că se ştie ce însemnează a educa şi care este scopul educaţiuneĭ, şi că se cunosc şi mijloacele necesare *generale* ce pot transforma pe om, îĭ maĭ trebue a şti mijloacele şi metoadele *speciale* de aplicat în realisarea scopurilor *subordonate* scopuluĭ principal, adică ceea ce se numeşte *metodologia* pedagogică, atît pentru formarea *inteligenţeĭ* cît şi a *caracteruluĭ*. Căcĭ educatorul trebue să aibă în vedere aceste duoă direcţiunĭ ale activităţeĭ sale: *formarea inteligenţeĭ şi a caracteruluĭ*. Pentru atingerea acestor scopurĭ, deduse din scopul mare al educaţiuneĭ, se cer metoade particulare: 1) metoade pentru formarea inteligenţeĭ şi predarea cunoştinţelor, carĭ alcătuesc *didactica* propriŭ zisă, şi 2) *metodologia etică*, indicînd mijloacele pentru formarea caracteruluĭ, a inimeĭ.

Pe lîngă aceste două părţĭ ale pedagogieĭ — partea filozofică şi cea practică — se maĭ cere încă ceva pentru o cultură pedagogică complectă. Profesorul trebue să cunoască rostul şi rolul instituţieĭ la care lucrează, organizarea şcoaleĭ, locul ce-l ocupă dînsa în corpul social, alcătuirea eĭ internă, oare-cum anatomia şi fiziologia eĭ, legile şi regulamentele carĭ îĭ daŭ fiinţă, scopul eĭ special, întregul mecanism din care şi el face parte ca membru conştient de colaboraţia sa anumită, în armonie cu acelor-alţĭ colaboratorĭ.

Şi pentru *înţelegerea* adîncă a tutulor acestor lucrurĭ, maĭ

trebue să ştie *cum, cînd* şi în ce *împrejurărĭ* anumite s-aŭ născut acele instituţiunĭ culturale şcolare. Fără cunoştinţa genezeĭ lor istorice, nu va putea judeca asupra eficacităţeĭ şi necesităţeĭ lor. Căcĭ se întîmplă une-orĭ că o instituţie, ce tot se maĭ găseşte funcţionînd în prezent, e curat de domeniul archeologieĭ, iar pentru cultura actuală un anacronism; trăeşte încă, dar e condamnată a muri în curînd; e muribundă; şi cine n-o cunoaşte în desvoltarea eĭ, o ia drept vie şi tare, ba chiar şi *demnă* de a trăi. Cine o cunoaşte de cînd s-a născut, la ce trebuinţe sociale a răspuns o-dată, poate compara şi spune dacă aceleaşĭ trebuinţe, aceeaşĭ stare socială se află şi azĭ, şi dacă nu cum-va împrejurările actuale sînt de aşa natură că vieaţa aceleĭ instituţiunĭ este cîntărită şi zilele eĭ numărate. Omul înţelege şi preţueşte prezentul prin cunoaşterea trecutuluĭ.

Cunoştinţa istorică aprofundată a organizărilor învăţămîntuluĭ dă spirituluĭ şi acea independenţă şi curaj necesar la adoptarea inovaţiilor.

După cum epocile trecute şĭ-aŭ creat instituţiĭ dupe trebuinţele lor, fără a intreba pe strămoşiĭ lor de aŭ avut aceleaşĭ trebuinţĭ, tot ast-fel e natural ca actualitatea să-şĭ intrebe nevoile eĭ de vieaţă şi să-şĭ găsească, prin inteligenţa sa proprie, mijloace pentru satisfacerea lor. Ast-fel se evită cazul celebruluĭ cavaler dela Mancha, care, chiar de cădea jos de pe cal, nu se grăbea să se ridice pînă nu-şĭ aducea aminte de intîmplările analoage ale altor cavaleri celebri din trecut, şi numaĭ dupe-ce se convingea că şi aceĭ viteji se ridicaŭ de joscind iĭ trintea calul, lua şi el aceestă indrăsneaţă hotărire. In aceeaşĭ situaţie comică este un popor, care, avînd trebuinţă de o instituţie, nu indrăsneşte a-şĭ o crea, pînă nu află că maĭ sînt popoare cu asemenea instituţiunĭ saŭ că aŭ maĭ fost cel puţin in trecut.

Decĭ, iată *treĭ* ramurĭ principale ale cultureĭ pedagogice, carĭ se cer dela omul menit a exercita arta educaţiuneĭ.

5. Se aude cîte o-dată părerea: e destul să aĭ talent şi deviĭ profesor minunat. Ce nevoie maĭ e de pregătire specială? Dacă e destul să aĭ talent ca să deviĭ artist în o direcţie oarecare, să se desfiinţeze atuncĭ şi şcolile de pictură, de sculptură, de muzică. Cine are talent de pictor, va şti să desemneze «Cina cea de taină« şi fără studiile migăloase la carĭ s-a supus un oare-care Leonardo da Vinci, care, de sigur, trebue să nu fi avut talent, dacă a fost nevoit să-şĭ înveţe, în tinereţe, arta d-a mînui penelul la alţiĭ maĭ bătrînĭ decât dînsul, cum a procedat de altminterĭ şi un alt oare-care Rafael şi Michel

Angelo. Cine are talent de muzicant, va şti să cînte din flaut orĭ din vioară miraculoase ariĭ şi fără să înveţe meşteşugul acesta în şcolĭ speciale, ca atîţĭ executanţĭ celebri.

Orĭ se crede că e maĭ greŭ să cînţĭ dintr'un instrument material brut decît pe sufletul omenesc? Aceasta o fi părerea unor spirite simple şi simpliste ca Rosenkrantz şi Guildenstern din *Hamlet*, nu însă şi a gînditoruluĭ prinţ al Danemarceĭ care cunoştea inima omenească tot aşa de profund ca şi geniul poetuluĭ care l-a creat. Ce filozofică pătrundere în natura lucrurilor arată Shakespeare în nemuritoarea scenă cînd Hamlet roagă pe Guildenstern şi Rosencrantz, spioniĭ luĭ, carĭ nu cunoşteaŭ musica, să-ĭ facă plăcerea de a cînta puţin din flaut. Ce ingenioasă şi amară persiflare a cutezanţeĭ lor copilăreştĭ de a pretinde să poată mînui sufletul omenesc, cînd nu eraŭ în stare să mînuiască un biet fluer cu cîte-va găurele!

Cu cîtă dreptate ar putea să zică şi sufletul copiilor către uniĭ educatorĭ: «Aĭ vrea să mă facĭ să răsun din notele mele cele maĭ de jos pînă la cele maĭ înalte: şi iată acest mic instrument care conţine un sunet escelent şi o muzică bogată, şi totuşĭ nu poţĭ să-l facĭ să vorbească. Inlăturĭ! Crezĭ oare că-ĭ maĭ uşor să cînţĭ din mine decît din flaut?» (1)

Se maĭ aude încă părerea: este destul să cunoştĭ bine o ştiinţă ca să fiĭ şi în stare de a o preda bine. Această părere e aşa de contrazisă de practică, în cît nicĭ nu merită să fie discutată. Cîţĭ învăţaţĭ, carĭ îşĭ pricep bine specialitatea lor, nu sînt în stare să facă şi pe alţiĭ să înţeleagă ce aŭ înţeles eĭ aşa de bine! Şi cîţĭ din aceştia, cînd explică, vorbesc parcă numaĭ pentru eĭ, alăturea de spiritele ce-ĭ ascultă încordîndu-se zadarnic ca să-ĭ urmărească în expunerile lor pricepute doar tot numaĭ de expunător.

6. Din consideraţiĭ ca cele de maĭ sus, societatea, statul, a căutat să organizeze instituţiunĭ culturale menite a forma pe profesorĭ, fie pentru cursul primar, fie pentru cel secundar. *Şcoalele normale şi seminariile pedagogice* sînt un product al acestor trebuinţe şi intenţiunĭ din ce în ce maĭ conştiente. Ele sunt o creaţiune a timpuluĭ modern, ivite abia în secolul XIX.

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

Negreşit nicĭ înainte nu lipsiaŭ profesoriĭ; dar deosebirea între profesoriĭ de cînd se predă pedagogia, fie în Universitate, fie în şcolile normale, şi între ceĭ de maĭ înainte, este aproape aceea dintre armatele primitive, nepregătite pentru arta războiuluĭ, dintre gloatele vechĭ şi armatele permanente de astăzĭ.

Din istoria învăţămîntuluĭ elementar în *Prusia* se ştie un edict regal care spunea: «Cine cunoaşte pe verĭ-un bun profesor, să-l recomande şi să-l aducă la starostie». Şi veneaŭ cismarĭ, croitorĭ, etc., carĭ, în timpul liber, se ofereaŭ să predea citirea şi scrierea. Ce deosebire între acele vremurĭ şi azĭ?

Desvoltarea pedagogieĭ şi crearea şcolilor speciale pedagogice, product al evoluţiuneĭ sociale moderne, este un semn şi o dovadă maĭ mult de diferenţiarea cultureĭ omenescĭ.

7. Pedagogia, introdusă ca obiect obligatoriŭ pentru profesorĭ, a adus doă bunurĭ, carĭ sînt doă pietre preţioase ale evuluĭ modern: *a uşurat disciplina şi a perfecţionat metoadele.* Aceste doă rezultate staŭ în strînsă legătură. Cu cît disciplina e maĭ uşurată, cu atît e semn că metoadele întrebuinţate sînt maĭ perfecte. Dascălĭĭ vechĭ aveaŭ nevoie să întrebuinţeze mijloace penale simţitoare, ca bătaea, în intenţia de a face pe elevĭ să asimileze maĭ bine cunoştinţele. Profesorul de moda veche nu se gîndea să-şĭ schimbe metoda, ci recurgea la nuia, crezînd că bătaia va suplini metodul cel bun.

Uşurarea disciplineĭ şi perfecţionarea metodelor aŭ făcut ca învăţătura să nu maĭ pară o povară şi o tortură pentru copiĭ, ci să se gîndească elevul la carte şi la şcoală cu plăcere. Era necesar să se asocieze de şcoală nişte sentimente carĭ să facă din dînsa o atracţiune. Omul trebuie să aibă amintirĭ plăcute de aniĭ petrecuţĭ pe băncile şcoaleĭ. Către acest ideal evul modern păşeşte repede. De aceea, principiul modern [1]) este să nu existe în corpul didactic nicĭ un membru care să nu cunoască pedagogia, atît în partea teoretică generală, cît şi în cea specială, practică. Nu se poate cita, din toate obiectele programeĭ de învăţămînt, nicĭ unul în care profesorul să se creadă dispensat de cunoştinţe pedagogice.

---

[1]) Principiŭ care, până maĭ ierĭ, se găsea în stare de »pium desiderium«, azĭ începe a deveni o realitate.

III

PREGĂTIREA PEDAGOGICĂ A PROFESORILOR SECUNDARI ÎN STREINĂTATE

Pentru noĭ, carĭ sîntem încă în faza de reorganizare, ca să nu zic tocmaĭ de organizare a învăţămîntuluĭ nostru secundar şi superior, este interesant, crez, să se ştie ce situaţie şi funcţiune are *ştiinţa educaţieĭ* la universităţile streine.

Aceasta echivalează în mare parte cu a raporta despre modalităţile particulare ale preparăreĭ corpuluĭ didactic în streinătate.

De un îndoit interes este maĭ ales cunoaşterea fazelor prin care trece, în astă privinţă, Anglia şi America ; nu pentru cuvîntul care face reputaţia lor seculară, că ele sînt ţărĭ eminente *practice*, după cum altele sînt eminente agricole. Ci, întîiŭ, fiindcă formele la care aŭ ajuns ţările de pe continent, şi anume Germania, patria clasică a pedagogieĭ teoretice şi practice, sînt maĭ cunoscute saŭ maĭ uşor de cunoscut. Al duoilea, fiindcă Anglia şi America se găsesc în estrem de interesantul moment istoric al căutăreĭ uneĭ manifestărĭ practice, pentru nişte ideĭ inspirate şi impuse de trebuinţele culturale ale omenireĭ în genere, trebuinţe pe carĭ începem a le simţi şi noĭ.

1. **In Anglia.** In ce privesce organizarea învăţămîntuluĭ secundar, în *Anglia* s-a început o mare şi intensă mişcare.

In această mişcare este dela început coprinsă ideea *calificăreĭ forţelor didactice.* S-aŭ făcut propunerĭ, s-aŭ scris memoriĭ, ba chiar proiecte de lege în acest scop.

Calea ce vor să ia spre a ajunge la ţintă este d-a se înfiinţa un consiliŭ, a căruĭ datorie să fie d-a prepara şi menţine un registru de profesorĭ bine pregătiţĭ şi calificaţĭ. Parte din membriĭ consiliuluĭ să fie numiţĭ de guvern, parte aleşĭ de universităţĭ şi de profesorĭ secundarĭ.

In timp de treĭ anĭ dela votarea uneĭ ast-fel de legĭ, orĭ-ce persoană care va fi angajată ca profesor pe maĭ mult de doĭ anĭ, va trebui să fie trecută în acel registru. După acest timp, însă, numaĭ acele persoane vor putea fi înscrise şi decĭ calificate ca profesorĭ, carĭ, împlinind vrîsta de 21 de anĭ, vor prezenta saŭ:

1) certificat favorabil în urma unuĭ esamen asupra teorieĭ

şi practicei pedagogice, depus înaintea consiliului şcolar înfiinţat prin lege; saŭ

2) un asemenea certificat din partea autorităţei şcolare (*Education Departement for England, Ireland and Scotland*); saŭ

3) diploma de profesor dela Universităţile Cambridge, London şi altele, care vor fi aprobate în urmă de consiliul şcolar; saŭ, în fine

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

Pedagogul american *N. M. Butler*, directorul însemnateĭ publicatiunĭ *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 mulţimea dascălilor nepregătiţĭ pentru cariera lor.

S-aŭ văḑut, ce e drept, şi în America pedagogĭ, carĭ să facă această propunere. »Realizarea unuĭ ast-fel de ideal e, însă, rezervat numaĭ viitoruluĭ, şi America va privi cu interes tot ce se va fi îndeplinit în Anglia«, zice Butler. Fără îndoială că planul, de şi realizabil, se va isbi de multe pedicĭ ridicate de prejudiţiĭ şi deprinderĭ învechite.

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

In special se ocupă de starea actuală a acestor studiĭ la Universităţile din Edimburgh; căcĭ, declară el cu meritată mîndrie, »ce s-a făcut la Universitatea din Edimburgh are importanţă istorică, de oare-ce aci a fost capul întregeĭ mişcărĭ nu numaĭ în Scoţia, dar în toată Britania Mare«.

Abia în prima jumătate a acestuĭ secol, s-a agitat în Anglia chestiunea metodeĭ în învăţămînt şi s-a pomenit de o pregătire a corpuluĭ didactic.

Dl. Laurie numesce pe profesorul *Pillans* ca promotorul acestor roditoare ideĭ, atît de capitale în organizarea şcoalelor şi în asigurarea funcţionăreĭ lor normale.

Pînă la începutul acestuĭ secol, nicĭ nu se poate zice că în Auglia profesoratul era o carieră. Ca în cele maĭ multe ţărĭ din Europa, în şcoalele primare instruiaŭ toţĭ aceia şi toate acelea care nu se simţiaŭ în stare a întreprinde nimic altceva

maĭ bun. »Catedra« era un refugiŭ. Atît de puţină atenţie se dădu-se acesteĭ profesiunĭ, a căreĭ demnitate azĭ se recunoaşte de orĭ-ce om cult, în cît chiar pela 1851 tot se maĭ găsiaŭ în Anglia institutorĭ care *nu ştiaŭ să iscăleasca.*

Guvernul, cam de pela 1839, începu să se intereseze de aceste preocupărĭ ale oamenilor de şcoală. S-aŭ îacurajat şi subvenţionat cîte-va din şcolile normale rudimentare, supunîndu-le la controlul inspectorilor de Stat. După doĭ anĭ de studiŭ în aceste şcolĭ, şi după ce spiritul se familiariza cu ideile şi problemele cari constituesc atmosfera intelectuală a lumeĭ 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 instituţiunĭ preparatoare nu s-a maĭ îndoit nimenĭ, cînd li s-aŭ văzut rezultatele. După părerea celor ce aŭ cunoscut de aproape starea lucrurilor din Anglia, precum pedagogiĭ chiar aĭ acesteĭ ţărĭ, din cincĭ-zecĭ de profesorĭ saŭ profesoare, carĭ nu se urcă pe catedră numaĭ ca să încurce capetele copiilor, abia cincĭ poate datoresc abilitatea numaĭ aplicăreĭ şi esperienţeĭ lor propriĭ; restul de patru-zecĭ şi cincĭ aŭ cîştigat aptitudinea didactică în şcoala normală unde aŭ învăţat teoretic şi practic, ce va să zică o bună metodă.

Dar toate aceste pregătirĭ folosiaŭ numaĭ acelora, carĭ se destinaŭ învăţămîntuluĭ primar.

Tot profesoruluĭ Pillans i-a venit ideea că trebue să facă acelaş lucru şi pentru candidaţiĭ la învăţămîntul secundar. Remediul îl găsia în înfiinţarea uneĭ catedre de pedagogie la Universitatea din Edimdurgh. Propunerea luĭ n-a fost sprijinită. Ajutorul cerut guvernuluĭ i-a fost respins. Ba încă, deţinătoriĭ autorităţeĭ pe vremea aceea aŭ găsit cu cale să raţioneze şi să opună unuĭ om, care se gândise atît de mult la această chestiune, argumentul sumar: »nu esistă principiĭ de educaţiune«. De altminterĭ, nu e acesta singurul caz, în care ignoranţa inconştientă îşĭ formulează starea sa subiectivă în o lege universala pentru toţĭ oameniĭ. N-a fost probabil primul caz, şi de sigur nu va fi nicĭ cel din urmă, în care un om tăgăduеşte o ştiinţă pe care n-o cunoaşte, zicînd că nu există, pentru simplul cuvînt că n-o ştie el.

Ideea luĭ Pillans tot s-a realizat însă. In 1876 Universitatea din Edimburg a fost îmbogăţită c-o catedră de ştiinţa educaţiuneĭ, pe care a ilustrat-o *S. S. Laurie.* »Doă cauze, spune Laurie, aŭ contribuit la mişcarea pentru catedre de pedagogie la Universitate: întîĭ convingerea că profesoriĭ secundarĭ eraŭ tot aşa de mult supuşĭ obligaţiuneĭ profesionale d-a se prepara pentru cariera vieţeĭ lor studiind principiile, metodele şi istoria arteĭ lor, ca şi institutoriĭ primarĭ; al doilea, aceste cunoştinţĭ nu trebuiaŭ lăsate cu totul pe seama învăţămîntuluĭ parţial şi necesarmente strîmt al şcoalelor normale, ci tratate într-un spirit larg şi în relaţiile lor filozofice şi istorice«.

Numaĭ considerarea din punct de vedere ştiinţifică a subiectuluĭ justifică prezenţa luĭ în cadrul învăţămîntuluĭ superior. Că chestiunile de educaţiune se pot şi trebue a fi tratate ştiinţific, nu maĭ încape îndoială. Psichologia, cu datele eĭ pozitive relative la legile desvoltăreĭ sufleteştĭ; etica, cu răspunsurile eĭ relative la scopurile vieţiĭ şi la caracter, daŭ bazele pedagogieĭ teoretice. Metodologia se deduce din datele teoriilor pedagogice generale.

Expunerea critică apoĭ a diferitelor sisteme de educaţie şi teoriĭ maĭ vestite ajută la *pătrunderea* teorieĭ generale şi la familiarisarea cu spiritul pedagogic practic. Toate aceste ramurĭ sînt neapărate, prin urmare, la cultura specială a profesoruluĭ.

Iată în ce constă actualmente pregătirea profesorilor secundarĭ şi carĭ sunt condiţiile pentru admiterea lor.

Sînt primiţĭ numaĭ *graduaţiĭ* la un curs suplimentar de un an. In timpul acesta, eĭ sînt îmmatriculaţĭ în Universitate, şi îşi urmează cursurile de teoria, arta şi istoria educaţiuneĭ.

Pentru obţinerea diplomeĭ, se dă un examen asupra acestor materiĭ înaintea profesorului respectiv, asistat de un profesor din partea «Curţiĭ Universităţeĭ».

Subiectele generale de examene sînt anunţate într'un calendar al şcoaleĭ. Ast-fel, pentru examenul din anul 1894, afară de cele 100 prelegerĭ ale d-luĭ Laurie asupra teorieĭ, arteĭ şi istorieĭ pedagogieĭ, s'aŭ anunţat întrebărĭ din:

1) *Cugetările luĭ Locke* (în special părţile carĭ se ocupă cu educaţia morală); 2) «Conducerea intelectuluĭ» de *Locke;* 3) «Limba şi metoda filologică în şcoală» de *Laurie;* 4) «Ma-

rea didactică» de *Commenius;* 5) *Tractatul luĭ Milton;* 6) «Instituţiile oratorice» ale luĭ *Quintilian*, cartea I şi II; 7) Istoria generală a educaţiuniĭ din timpurile cele maĭ vechĭ pînă la 1688, în special educaţiunea la Grecĭ şi la Romanĭ.

Pentru consultat se recomandă, relativ la periodul vechiŭ, prelegerile profesoruluĭ *Laurie;* iar pentru cel modern, *Compayré* şi *Quick.*

Afară de aceasta. se maĭ dă o teză scrisă asupra cîtor-va chestiunĭ de educaţiune.

Candidatuluĭ se maĭ cere însă să fi urmat saŭ să urmeze cel puţin cincĭ lunĭ de exerciţiŭ practic într-o şcoală normală. Cu doă din aceste şcolĭ a luat înţelegere Universitatea din Edimburgh în scopul pregătireĭ practice a candidaţilor. Şcolile în carĭ se face practică sînt, ce e drept, inferioare: şcolĭ primare. Dar, incontestabil, tot se capătă în ele mult din spiritul didactic necesar profesoruluĭ secundar. Cu toate acestea, s-a emis dorinţa şi se caută modalitatea de a se aranja exerciţiile practice chiar în o şcoală secundară pentru candidaţiĭ destinaţĭ la această ordine de învăţămînt.

Urmarea practiceĭ în acelaşĭ timp cu studiile teorieĭ pedagogice, însă, pare a avea un inconvenient maĭ mare, după declaraţia d-luĭ Laurie, decît aceeaşĭ disposiţie de studiĭ la facultatea de medicină, unde se combină instrucţia clinică cu cea teoretică. Iar timpul de *cincĭ* lunĭ n-ar fi deloc puţin, căcĭ în acest timp se fac pregătirĭ sistematice: lecţiĭ metodice sub conducerea profesoruluĭ de metodologie în şcoalele de aplicaţie, asistarea la lecţiĭ model şi participarea la critica lor.

O altă condiţie pentru obţinerea diplomeĭ maĭ este să dea probe Universităţiĭ de aptitudinea sa ca profesor, făcînd lecţiĭ dintr-unul saŭ altul din obiectele de studiŭ asupra cărora a primit instrucţiune în Universitate.

In diplomă se indică specialitatea studiuluĭ în care e calificat candidatul ca bun pentru învăţămîntul secundar şi anume pentru ce grad.

Direcţia în care apucă mişcarea pedagogică a Universităţiĭ este a introduce pregătirea pentru profesorat între scopurile practice ale învăţămîntuluĭ superior, alăturĭ cu pregătirea pentru cariera juridică, medicală şi teologică; şi ast-fel a face

să înceteze cu totul acel fenomen social din cele maĭ absurde şi dăunătoare, anume : încredinţarea instrucţiuneĭ şi educaţiuneĭ copiilor în mîinile unor oamenĭ carĭ n-aŭ fost probabil orientaţĭ în teoria, arta şi istoria educaţiuneĭ, carĭ n-aŭ căpătat, prin urmare, maĭ dinainte, o pregătire pentru ramura activităţeĭ lor speciale.

Nu găsim însă numaĭ în Edimburgh preocuparea de această chestiune principală. Ideia că metoda se cîştigă de fie-care numaĭ din practica sa proprie, necondusă de nimenĭ şi de nicĭ o ideie, a fost treptat părăsită faţă cu observarea maĭ de-aproape a lucrurilor. Nu fără piedică şi luptă s-a căutat şi în alte părţĭ ale Angliei a se organiza instituţiĭ pentru pregătirea corpuluĭ didactic secundar.

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

In Londra ia fiinţa la 1846 importantul *College of Preceptors* unde s-aŭ ţinut prelegerĭ pentru profesorĭ multă vreme; apoĭ la 1873 s-a creat o catedră de pedagogie, cea dintăiŭ din Anglia.

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

Curînd, în aceeaşĭ direcţie, urmează *Cambridge*, unde se organizează un *Training syndicat* la 1878, destinat a ţinea prelegerĭ asupra pedagogieĭ şi examene anuale din această materie. Iar comisiunea pentru examinarea profesorilor din *Oxford (Oxford delegacy for Examination of Teachers)* începe tot pe atuncĭ a pretinde candidaţilor, condiţia de a fi făcut, timp de şease lunĭ, lecţiĭ la o şcoală secundară.

E important să se noteze, asemenea, că din Martie, 1892, eminentul psicholog englez, *James Sully*, a început un curs de 12 prelegerĭ asupra ştiinţeĭ educaţiuneĭ înaintea colegiulul de preceptorĭ *(College of Preceptors)* din Londra.

Acestea sînt, neapărat, numaĭ începuturĭ. Nu se cere şi nu se dă încă o pregătire sistematică ; dar se vede intenţia şi preocuparea. S-aŭ simţit lipsurile, se caută remediul. Calea, ce va duce la ţintă, nu e departe de a fi găsită.

2. Sciinţa educaţiuneĭ în America. Abia acum vre-o şease anĭ se anunţară primele cursurĭ de pedagogie la Universitatea

Harvard[1]), în *Cambridge*, lîngă Boston. Numită Harvard dupe numele celuĭ care o întemeie la anul 1638, această universitate, foarte bogată, numaĭ în anul 1876 avea un capital de 3.139.218, format din daniĭ particulare. Splendidele sale edificiĭ măreţe, carĭ trec peste doă-zecĭ la număr, unele din granit, aşezate între arborĭ marĭ, umbroşĭ, cu tot confortul şi înlesnirile cerute de necesităţile studiuluĭ, fac din această veche şi ilustră şcoală înaltă un paradis intelectual.

La început, cursurile de pedagogie n-aŭ fost socotite ca obligatoriĭ pentru obţinerea diplomeĭ; dar acum ele se cer a fi urmate de *toţĭ* studenţiĭ, atît de aceia carĭ se destină ramureĭ învăţămîntuluĭ, cît şi de aceia carĭ caută a se specializa în alte ştiinţe, precum istorie, ştiinţele sociale şi politice, filozofie, etc. Uniĭ le urmează pentru că ele constituesc punctul de reazăm al cunoştinţelor specialităţeĭ lor viitoare; ceĭ-alţĭ, pentru că ele complectează cadrul uneĭ culturĭ generale.

Afară de studenţĭ, frecuentează aceste cursurĭ şi profesorĭ, aflaţĭ deja în serviciŭ şi doritorĭ de a-şĭ controla practica lor actuală prin studiul comparativ al sistemelor didactice din alte ţărĭ şi alte timpurĭ, precum şi de a-şĭ orienta procedările după lumina statornică a principiilor, învăţînd teoria generală a arteĭ lor şi ridicîndu-se cu mintea pînă la filosofia meserieĭ ce profesează.

Teoria şi istoria educaţiuneĭ alcătuesc partea ştiinţifică a studiuluĭ pedagogieĭ. Afară de această parte, s-a căutat a se răspunde şi la necesitatea de-a prepara saŭ perfecţiona şi în activitatea practică pe viitoriĭ saŭ actualiĭ profesorĭ.

Trebuinţa pregătireĭ profesionale s-a întîmpinat, însă, prin alte duoĭ ordinĭ de studiĭ, carĭ mi se par insuficiente pentru atingerea reală a scopuluĭ practic.

1. Se dă studentuluĭ, saŭ profesoruluĭ, însărcinarea de a face un studiŭ comparativ asupra maĭ multor şcoale secundare din localitate şi de a prezenta la sfîrşitul anuluĭ un raport detaliat despre organizarea şi activitatea lor, arătînd starea lor actuală şi propunînd îmbunătăţirile ce crede el că s-ar putea şi

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

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

Acest fel de studiĭ întreprind maĭ ales aceia carĭ ţintesc poziţiĭ maĭ înalte în *administraţia şcoalelor*, precum şi profesoriĭ carĭ vor să fie înaintaţĭ.

2. S-a înfiinţat pe lîngă universitate un *seminar pedagogic*. Scopul luĭ este a studia cestiunile capitale relative la învăţămîntul secundar. Cea maĭ complexă ramificaţie a învăţămîntuluĭ public fiind şcoala secundară, în multiplele eĭ raporturĭ şi cu învăţămîntul primar şi cu cel superior şi profesional, se înţelege că cele maĭ multe şi maĭ arzătoare probleme didactice şi şcolare se ivesc şi se încrucişează tocmaĭ în această secţiune din organismul total al şcoalelor.

In Germania, în Francia şi America, lumea pedagogică a desvoltat o cantitate de muncă aşa de mare şi a desfăşurat o întindere de consideraţiunĭ aşa de importante împrejurul organizăreĭ învăţămîntuluĭ secundar, în cît, a aborda chiar numaĭ terenul activităţeĭ practice în această ramură de învăţămînt, fără a fi informat şi exact orientat asupra controverselor pline de interes şi de *portée* ce înconjură funcţiunea şcoaleĭ secundare, este a intra orbeşte, cu ochiĭ legaţĭ, într-o lume cu miĭ de potecĭ încrucişate, a bîjbîi fără rost, isbindu-te de fel de fel de stîncĭ nebănuite şi neînchipuite măcar, şi a rătăci cînd în o direcţie, cînd în alta, fără să-ţĭ daĭ seamă de maĭ înainte unde duce fie-care din ele, şi pentru ce se face atîta sgomot împrejurul lor din partea acelora carĭ le preconizează saŭ le condamnă.

Seminarul pedagogic de pe-lîngă universitate are tocmaĭ scopul de a evita acest răŭ, şi de a da ocazie să se studieze învăţămîntul secundar, aprofundînd scopurile şi mijloacele sale.

Pentru anul 1893—94 bunioară s-a restrîns cercetarea maĭ ales asupra programelor, asupra obiectelor ce se predaŭ saŭ ar trebui să se predea în şcoalele secundare. Membriĭ seminaruluĭ fac studiĭ comparative asupra programelor diferitelor şcolĭ secundare din localitate. Fie-care din eĭ se estinde maĭ mult asupra uneĭ părţĭ din obiectele programeĭ şi asupra metodeĭ lor de propunere. Se îndreptează cu deosebire atenţiunea asupra chestiunilor ce s-aŭ ales şi propus din o ştiinţă, asupra succesiuneĭ şi împărţireĭ materiilor pe clase, asupra timpuluĭ

ce li se acordă, asupra metodelor după carĭ se predaŭ, și asupra criteruluĭ după care se determină promoțiunea.

La sfîrșitul studiuluĭ se cere a se adăuga o bibliografie relativă la obiectul saŭ obiectele cu carĭ s-a ocupat. Și pe lîngă toate acestea se maĭ cere ca, pînă la sfîrșitul anuluĭ, să se trateze în scris, de fie-care membru al seminaruluĭ, o chestiune de o importanță maĭ generală din cele ce se ating de învățămîntul secundar.

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

Nu tăgăduiesc utilitatea tuturor acestor studiĭ; dar mi se pare că ele nu se depărtează mult de natura studiilor teoretice. In orĭ-ce cas nu se aseamănă maĭ de loc cu ceea-ce sîntem obicĭnuițĭ 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 descrirea ce ni se făcea a moduluĭ cum se pregătesc profesoriĭ la universitatea Harvard.

Merită a se aminti că, în decursul anilor de cînd aŭ început cursurĭ de pedagogie la universitatea din Harvard, s-aŭ ținut prelegerĭ speciale asupra metodeĭ în predare a matematicelor, istorieĭ, fiziceĭ, chimieĭ, geologieĭ, geografieĭ, zoologieĭ, botaniceĭ, limbeĭ latine, engleze, francese, germane. Și aceste instrucțiunĭ metodologice s-aŭ dat de înșișĭ profesoriĭ respectivĭ aĭ obiectelor indicate, decĭ în afară și deosebit de prelegerile profesoruluĭ însărcinat special cu studiul pedagogieĭ. Ast-fel ideile pedagogice se împrăștie și se înmulțesc formînd din ce în ce o atmosferă intelectuală maĭ întinsă împrejurul universității.

Ceea ce se tinde acum a se obține, ca un pas maĭ departe, este a se cîștiga în deobște ideia că *studiul științeĭ educațiuneĭ nu e necesar numaĭ profesionistuluĭ, ci e un obiect indispensabil cultureĭ generale*, ca și istoria, filozofia, orĭ literatura.

La universitatea *Cornell* din Ithaca — numită ast-fel după Ezra *Cornell*, care a contribuit mult la înființarea eĭ în 1868,— s-a prevăzut studiul pedagogieĭ dela 1885 și s-a încredințat *d-luĭ Samuel G. Wiliams* care, dela 1879 era profesor de geologie la universitate, dar acum doă-zecĭ de anĭ a fost în capul învățămîntuluĭ secundar din *New-York* și *Ohio*. El

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

Afară de *ştiinţa generală a educaţiuneĭ* în care tratează despre scopurile, legile şi mijloacele generale ale educaţiuneĭ,— înţelegînd prin acestea din urmă şi obiectele de studiĭ, iar prin legile educaţiuneĭ chiar legile psichologice privite din punctul de vedere al educaţieĭ—şi afară de principiĭ de *didactică* şi de *istoria pedagogieĭ*, D. Wiliams a maĭ instituit următoarele studiĭ, în vederea maĭ specială a pregătireĭ practice pentru învăţămînt.

Maĭ întăiŭ, în legătură cu arta instrucţiuneĭ, a adăogat noţiunĭ asupra diferitelor instituţiunĭ şi sisteme de educaţiune, precum şi asupra moduluĭ cum sînt organizate, administrate, controlate; asemenea asupra economieĭ şcolare, higieneĭ şcolare, etc.

Acest adaus se speră a se transforma într-un curs deosebit, spre a răspunde la trebuinţele acelora carĭ aspiră a deveni *inspectorĭ şcolarĭ* saŭ a intra în *administraţia şcoalelor*.

Dar, maĭ importante—saŭ considerate ca atare, pentru că li se destină un timp deosebit—sînt *conferinţele pedagogice săptămînale*. O treime din anul şcolar e întrebuinţat, în aceste conferinţĭ pentru studiarea diferitelor probleme şi rapoarte privitoare la învăţămîntul secundar; în a duoa treime se vizitează şcoalele şi se discută operaţiunile lor; restul timpuluĭ e destinat studieriĭ ramurilor maĭ principale din învăţămîntul secundar: fie-care student îşĭ alege una, conduce discuţia asupra eĭ, şi, la urmă, prezintă un plan scris despre *ce* ar crede el că trebue să se înveţe, şi *cum*.

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

Subiectul lecţieĭ se spune cu o săptămînă înainte unuia din studenţĭ, care va trebui să vorbească apoĭ asupra luĭ în faţa colegilor săĭ. Scopul acestuĭ exerciţiŭ este de a deprinde cu mecanismul vorbireĭ în public şi a da profesoruluĭ oare-carĭ indiciĭ despre aptitudinile didactice ale diferiţilor studenţĭ.

Cum vedem, e un pas maĭ departe în pregătirea technică, faţă cu Harvard; dar încă e departe de ceea ce ar trebui să fie. Lecţiile model, ţinute altundeva de cît acolo unde se vor

face odată de studentul devenit profesor, adică în faţa elevilor de gimnaziŭ, nu aŭ nicĭ un rezultat plauzibil ca deprindere didactică.

Pela 1869 s-a înfiinţat şi un *seminar pedagogic* în care se citeşte, se comentează şi se discută maĭ de aproape una din operile clasice ale pedagogieĭ cu studenţiĭ maĭ înaintaţĭ şi maĭ distinşĭ. Maĭ de ordinar, s-a ales cartea luĭ *Th. Waitz, Allgemeine Pâdagogik.* Apoĭ s-aŭ făcut studiĭ comparative asupra ideilor luĭ *Beneke, Waitz* şi *Schrader.*

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

El se plînge: 1. Că nu se face maĭ degrabă un curs separat de istoria pedagogieĭ, cu seminarul săŭ aparte. 2. Că ceĭ carĭ nu se destină cariereĭ didactice nu se cred nevoiţĭ a urma cursurile ce se ţin asupra ştiinţeĭ educaţiuniĭ.

Aceste cererĭ sînt caracteristice pentru gradul de importanţă ce l-a cucerit studiul pedagogieĭ în geniul reputat aşa de circumspect şi practic al americanuluĭ.

IMPARŢIREA PEDAGOGIEI

Am văzut utilitatea şi importanţa pedagogieĭ, maĭ întîiŭ din punct de vedere maĭ general, ca ştiinţă a educaţiuneĭ, şi al doilea din punct de vedere maĭ special, pentru profesiunea educatoruluĭ. Din aceste consideraţiĭ introductive resultă că studiul nostru se poate divide în treĭ părţĭ:

I. *Pedagogia generală*, filozofică;

II. *Pedagogia practică* saŭ metodologia, şi

III. *Istoria pedagogieĭ*, a teoriilor şi a practiceĭ pedagogice.

PARTEA I

PEDAGOGIA FILOSOFICĂ

BAZELE ŞTIINŢIFICE ALE PEDAGOGIEI

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

a) Dacă pedagogia *este* saŭ, maĭ bine, *poate* să fie o *ştiinţă;*

b) Dacă pedagogia, ca ştiinţă, poate avea verĭ-un rol practic, real în educaţiune ; dacă arta educaţiuneĭ este efectivă ; cu un cuvînt, *dacă se poate educa omul.* Decĭ, cestiunea *educabilităţeĭ* omuluĭ ;

c) Problema *scopuluĭ educaţiuneĭ* şi a limiteĭ în care se poate realiza acest scop.

A

ESTE PEDAGOGIA O ŞTIINŢĂ ?

Maĭ întîiŭ să ne întrebăm *dacă pedagogia este o ştiinţă.* Ca să se poată răspunde, trebue lămurită noţiunea ştiinţeĭ.

Ce este o ştiinţă ?—Ştiinţa se poate defini: o sumă de raporturĭ adevărate între noţiunĭ clare, precize, determinate şi referitoare la aceeaşĭ ordine de fenomene din natură, la aceeaşĭ categorie de ideĭ.

Decĭ, o sumă de raporturĭ *adevărate* între noţiunĭ *clare.* Ce se înţelege prin raporturĭ adevărate ? Între noţiunile noastre pot fi raporturĭ carĭ să corespundă saŭ nu lucrurilor din natură la carĭ se rapoartă acele noţiunĭ. Se numesc adevăruri obiective acele raporturĭ între noţiunĭ, carĭ corespund raporturilor obiective din natură. Spre exemplu: putem uni noţiunea de *cal* cu noţiunea de *zburare,* după-cum o putem uni şi cu noţiunea de *alergare.* Carĭ din

aceste doă raporturĭ se va considera ca adevărat? Negreşit acela care va corespunde raportuluĭ obiectiv. Insă, in natură, *zborul* nu este unit cu *calul* şi, decĭ, raportul care este exprimat in ideea »calul zboară«, este un raport falş. Raportul exprimat, din contră, in cugetarea *calul fuge*, este adevărat. Ştiinţa este formată din astfel de raporturĭ adevărate, adică din raporturĭ de idei saŭ noţiunĭ ce corespund raporturilor reale dintre fenomenele saŭ lucrurile din natură.

Dar incă nu este destul a avea cine-va *o sumă* de astfel de adevărurĭ saŭ de raporturĭ adevărate, spre a putea zice că posedă o ştiinţă. Poate, spre exemplu, să se ştie bine ceva despre revoluţia din 1848, să se ştie expediţia luĭ Napoleon in Rusia, să se ştie bine ceva relativ la petele solare saŭ să se ştie vre-o reţetă medicală care să fie potrivită pentru vre-o boală. Toate aceste *sume* de cunoştinţe, adevărate de altfel, nu vor constitui capacitatea ştiinţifică a cui-va, nu vor forma o ştiinţă. Ştiinţa va fi formată atuncĭ cind vom avea o sumă de *raporturĭ adevărate intre noţiunĭ referitoare la aceleaşĭ ordine de fenomene din natură*, aşa ca acele cunoştinţe să aibă un centru comun, să stea intr-o legătură organică, să se ajute, să se lumineze, să se complecteze unele pe altele. Un geolog are ştiinţa sa atuncĭ cind cunoştinţele referitoare la pămint, orĭ cît de multe şi orĭ cit de variate vor fi, ar fi sistematizate dupe o normă in spiritul săŭ, cind va imbrăţişa totalitatea cestiunilor referitoare la pămint şi cind va avea despre diferitele cestiunĭ şi probleme, relative la acest domeniŭ, cunoştinţe adevărate.

Ştiinţele teoretice. Cînd o ştiinţă se mărgineşte numaĭ a constata, a descrie şi arăta diferite raporturĭ obiective dintre fenomenele din natură, traduse ast-fel în raporturĭ subiective de ideĭ; cînd, cu alte cuvinte, se mărgineşte numaĭ la oglindirea realităţeĭ în intelectul nostru, numaĭ la înţelegerea realităţeĭ ca atare, avem *ştiinţă teoretică*.

Astfel avem, s. ex., *ştiinţele concrete*, carĭ stabilesc raporturile dintre lucrurĭ din natură; *ştiinţe abstracte—concrete*, carĭ stabilesc raporturĭ dintre cantităţĭ saŭ raporturĭ generale de coexistenţă şi succesiune din natură: etc.

Ca exemplu de ştiinţă concretă avem, spre exemplu, *astronomia, geologia, biologia, psichologia, sociologia*. In astronomie se studiează raporturile dintre corpurile cereştĭ, dintre lucrurĭ luate ca unităţĭ concrete, existente, reale in natură.

Ca exemplu de ştiinţă *abstractă-concretă*, putem cita *chimia, fisica, mecanica*, etc. In mecanică nu se studiează decit mişcarea, legile eĭ, făcîndu-se abstracţie de corpurĭ, de forma lor, de mărimea lor şi de toate cele-alte forţe şi condiţiunĭ. Tot aşa fizica şi chimia. Cind un chimist studiează un corp, un element, nu-l studiează aşa cum il găseşte in natură; el simplifică natura, extrage elementul de studiat din cele-alte elemente cu carĭ s-a găsit in combinaţiune, şi studiează legătura elementuluĭ in raporturĭ simple cu alte elemente. Cind un fisic studiează legile radiereĭ, face abstracţiede mediul in care se face

radierea, dă legile radierei in abstract, ca pentru un mediŭ omogen. De aceea se potriveşte acestor ştiinţe termenul de »abstracte-concrete«; căci, de şi studiează nişte forţe existente, le studiează făcind abstracţie de unele forţe ce există în acelaşi timp, constatînd tendinţa isolată a uneia din ele.

Ca ştiinţe abstracte avem *matematica* şi *logica*. In matematică se studiează raporturi cantitative, făcind abstracţie de lucrurile, fenomenele ce sint supuse formulelor matematice; sint legi generale, formule ce convin tutulor fenomenelor din natură. Aritmetica este adevărată, in legile şi formulele sale, fie că se aplică la fiinţe, fie la lucruri saŭ la forţe. Doă cu doă fac patru ($2+2=4$) in toate cazurile. Geometria asemenea dă legi generale pentru tot ce se află in spaţiŭ.

Adevărurile matematice, din cauza aceasta, sint absolute, sigure, nu sint contrazise nici-odată de experienţă, pentru-că, cum a zis *Kant*, nu sint extrase din experienţă. Cine-va îşi figurează în minte un cerc ori un triunghiŭ al cărui model n-a avut nevoie să-l ia din natură, şi studiează in concepţiunea sa, in mod abstract, raporturile dintre părţile triunghiurilor, raporturile dintre unghiuri, şi află prin calcul, condus de intuiţiune, că suma celor trei unghiuri dintr-un triunghiŭ este egală cu duoĕ unghiuri drepte. Acest adevăr este universal pentru toate raporturile de spaţiŭ ce aŭ forma de triunghiŭ.

Iată diferitele feluri de ştiinţe teoretice.

In toate aceste ştiinţe, fie *concrete*, fie *abstracte-concrete*, fie *abstracte*, se studiează raporturile dintre noţiuni, dintre idei referitoare la ceva real, obiectiv, ce se găseşte in natură, fie că acele noţiuni se referă la fiinţe şi lucruri, saŭ numai la forţe ce aŭ un efect in natură, saŭ numai la formule generale sub cari se prezintă realitatea. [1])

Ştinţele practice. Afară de aceste ştiinţe teoretice, maĭ avem aşa zisele ştiinţe *practice*. Omul nu studiează natura numaĭ ca s-o înţeleagă, numaĭ ca să cunoască raporturile dintre lucruri ba chiar la început—de cătăm în istoria desvoltăreĭ inteligenţeĭ în genere, şi a ştiinţelor—constatăm că impulsul de a cunoaşte, de a şti, de a înţelege, nu era atît numaĭ pentrus copul de a şti şi înţelege, ci era maĭ ales pentru un scop *practic*, pentru scopul de a supune natura, pentru scopul conservăriĭ individuale.

Azĭ, în starea actuală de desvoltare a inteligenţeĭ omeneştĭ, pare că descoperim, ce e drept, în noĭ o trebuinţă, *un instinct de a cunoaşte pentru a cunoaşte, de a şti pentru a şti, de a înţelege pentru a înţelege.* Dar acest instinct, numit al cauzalităţeĭ—manifestat în tendinţa de a întreba: *pentru ce?* şi *cum* s'a produs cutare fenomen? care e causa?—nu e primitiv, originar; este derivat. Instinctul *primitiv* este acela al *conservăreĭ*, al adaptăreĭ la nişte condiţiunĭ de existenţă.

[1]) Să se vază, pentru amănunte, *Clasificaţia ştiinţelor* de Herbert Spencer.

A cunoaşte, în faza primitivă, rudimentară, a desvoltăreĭ sufleteştĭ, însemna *a se conserva*; trebuiaŭ cunoscute proprietăţile lucrurilor spre a le *utiliza*, spre a evita proprietăţile vătămătoare saŭ a se folosi de cele folositoare. Cunoştinţa la început avea caracterul practic, nu teoretic. Nu avea sufletul nicĭ forţa intelectuală necesară de a îmbrăţişa natura sub forma teoretică; nu avea nicĭ răgazul necesar pentru aceasta. Dar cum orĭ-ce organ se desvoltă prin exerciţiŭ, tot ast-fel şi inteligenţa. A ajuns o fază în care — dupe ce a funcţionat din necesitatea urgentă a conservăreĭ, şi numaĭ pentru această necesitate—a început a funcţiona şi numaĭ pentru plăcerea de a funcţiona.

Este o lege biologică generală că ori-ce organ tinde a căuta să se pună in activitate, a funcţiona, şi in această funcţiune normală se produce o *plăcere*. Cind un organ este lăsat in neactivitate multă vreme, dă naştere uneĭ nemulţumiri organice, uneĭ neplăceri, uneĭ »jene«; cere a lucra, a funcţiona. Dacă i se interzice această activitate timp indelungat, organul scade, se atrofiază dispare.

Productul acestor ocupaţiunĭ, numite dezinteresate, pentru că nu sînt provenite din interese practice momentane, *este ştiinţa teoretică*. Spiritul a început în urmă a simţi trebuinţa de a cunoaşte numaĭ pentru a complecta cadrul ideilor, a înţelege numaĭ pentru a înţelege, fără a avea în vedere scopul pentru care s-a născut inteligenţa şi ştiinţa—*scopul practic*.

S-a intimplat atuncĭ acelaşi fenomen ca şi in cazul avaruluĭ. Omul, cind stringe banĭ, face la inceput aceasta in vederea scopuluĭ practic, utilizarea avereĭ pentru satisfacerea trebuinţelor, pentru o vieaţă maĭ scutită de durerĭ. Dar in urmă, incepe a stringe banĭ numaĭ pentru plăcerea de a grămădi avere peste avere, fără a avea inainte scopul utilizăreĭ. O asemenea lege psichologică se aplică şi la naşterea ştiinţelor teoretice. Crescind cunoştinţele, incepe a se naşte trebuinţa de a stringe adevăruri, numaĭ pentru a şti maĭ multe adevăruri.

In contra acesteĭ avariţiĭ a ştiinţeĭ teoretice se revoltă azĭ unele spirite umanitare, intre alţiĭ şi contele *Tolstoi* in scrierea luĭ »Vieaţa«. Marele scriitor rus arată cum s-a deturnat activitatea intelectuală dela scopul vieţeĭ. Se inţelege că faptele sînt astfel: ştiinţa teoretică nu are în vedere *imediat* utilitatea practică. Dar Tolstoi, ca şi ceĭ-alţĭ carĭ se revoltă contra ştiinţeĭ teoretice, nu consideră legea cea mare a progresuluĭ, care constă in doă direcţiunĭ puse in legătură statornică: *direcţiunea diferenţiereĭ muncĭ şi direcţiunea integrăriĭ eĭ*.

Raportul dintre ştiinţele teoretice şi practice. Progresul intelectual în omenire a diferenţiat activitatea inteligenţeĭ. Pe

cînd la început se elaboraŭ de acelaşĭ spirit şi cunoştinţele filozofice şi cunoştinţe pentru scopul utilizăreĭ practice, azĭ, în faza înaltă a desvoltăreĭ intelectuale, s-aŭ ivit doă felurĭ de oamenĭ: unĭ carĭ caută a aduna adevărurĭ numaĭ spre a înmulţi cunoştinţele, alţĭ carĭ caută a utiliza aceste adevărurĭ pentru scopurĭ practice, pentru interesele omenireĭ în genere, dînd naştere ast-fel uneĭ alte categoriĭ de ştiinţe, anume celor *practice*. Şi azĭ, ca şi maĭ înainte, ştiinţa dă puterea. Celebrul aforism al luĭ *Bacon* este adevărat pentru toate timpurile: *atît putem, cît ştim*. Şi ştiinţele teoretice sunt arsenalul în care omenirea caută armele pentru interesul practic al vieţeĭ. Astfel dar, cunoştinţele grămădite în ştiinţe teoretice nu rămîn neutilizate.

Ştiinţa practică, după funcţiunea eĭ, constă în strîngerea, coordonarea şi sistematizarea unor cunoştinţe sigure în vederea realizăreĭ unuĭ scop practic, în vederea satisfacereĭ unor trebuinţe, fie individuale, fie colective.

Orĭ-ce ştiinţă practică împrumută adevărurĭ dela ştiinţele teoretice, alegîndu-le după raportul ce aŭ cu scopul eĭ practic special. *Technica*, adică aplicarea adevărurilor la vieaţă, îşĭ realisează scopul special numaĭ întru cît preface, după formula luĭ Bacon, *cauza* din natură în *mijloace*, iar *efectele* din natură în *scopurĭ*. In natură se găsesc fenomenele în legătură de causă şi efect. Dupe fenomenul *a* vine regulat şi necesar *b*. Ştiinţa teoretică stabileşte acest raport, numind pe fenomenul *a* «cauză», pe *b* «efect». Ştiinţa practică voeşte, s. ex., să producă pe *b*; îl ia de *scop;* şi, spre a-l produce, recurge la aceea ce în natură este considerat de *cauză*, pe care-l ia ca *mijloc*. Şi ast-fel, ceea ce în ştiinţele teoretice se poate descrie ca o înlănţuire de cauze şi efecte, înlănţuire în care un fenomen dat e considerat *efect* faţă cu cel dintîiŭ şi *cauză* faţă cu cel ce urmează, în ştiinţele *practice* acest lanţ este reprezentat ca un *sistem de scopurĭ şi mijloace*.

In şirul de fenomene a, b, c, d ce se succedează in natură, avem—teoretic vorbind—un lanţ de cauze şi de efecte. C este şi cauză şi efect; este cauză faţă cu *d* şi este efect faţă cu *b*. In ştiinţele practice—c—se poate considera ca scop şi ca mijloc. Este scop faţă cu *b*, este mijloc faţă cu *d*, căci este produs, provocat de *b*, care-l precede in natură, şi apoi la rîndul săŭ cauzează pe *d*.

Adică ceea ce in natură este efect il luăm ca scop, iar ceea ce in natură e cauză, o luăm ca mijloc pentru a produce scopul — efectul din natură.

Aceasta se aplică la toate ştiinţele practice. Spre ex. agricultura, medicina, igiena sînt ştiinţe practice, fac parte din categoria cea mare a *techniceĭ*. Medicina are nevoie de ştiinţele teoretice ca: anatomia, fisiologia şi chimia. Agricultura asemenea are nevoie de geologie, biologie, chimie, etc.; căcĭ dacă agricultorul îşĭ ia ca scop înmulţirea, desvoltarea şi perfecţionarea unor plante anumite, trebue să cunoască terenul maĭ potrivit creştereĭ lor, elementele chimice maĭ necesare creştereĭ şi desvoltăreĭ lor, etc. Pentru aceasta trebue să cunoască chimia, fisiologia plantelor.

Pedagogia o ştiinţă practică. Se vede de aci uşor din care categorie de ştiinţe face parte *ştiinţa educaţiuneĭ*. Pedagogia, ca ştiinţă, îşĭ dă un scop determinat: *educaţiunea*. Ea voeşte să formeze oamenĭ după un ideal, să realizeze în om un tip de perfecţiune; decĭ, este o ştiinţă practică. Ca atare, din cele zise pînă aci, *pedagogia este o sumă de adevărurĭ saŭ de cunoştinţĭ sigure, adunate şi concentrate în jurul aceleiaşĭ probleme de interes practic — problema educaţieĭ.*

In această definiţie se coprinde maĭ ales partea întîia, generală saŭ filozofică a pedagogieĭ.

Despre partea a duoa — metodologia — pedagogia se prezintă *ca o sumă de regule şi legĭ naturale, sistemizate şi puse ca mijloc pentru realizarea scopuluĭ fundamental al educaţiuneĭ.*

Gîndindu-ne la încatenarea cauzelor şi efectelor transformate în sistem de mijloace şi scopurĭ, vedem în pedagogie *un sistem alcătuit din scopurĭ şi din mijloace puse în raporturĭ de subordonare, după ordinea cauzală dintre fenomenele corespunzătoare.*

Ştiinţele auxiliare ale pedagogieĭ. Şi pedagogia ca ştiinţă practică, decĭ ca sistem de mijloace şi de scopurĭ, recurge la nişte ştiinţe teoretice.

Carĭ vor fi ştiinţele eĭ auxiliare? Arta educaţiuneĭ, avînd a lucra asupra omuluĭ, pedagogul, educatorul va trebui să cunoască negreşit natura omenească, decĭ, ştiinţele ce se rapoartă la aceasta: *antropologia* şi în special *psichologia*.

Educatorul, maĭ departe, avînd a forma omul după un *ideal*;

va avea nevoie de ştiinţa ce arată scopul vieţeĭ, de *Etică*. Etica decide asupra valoreĭ tutulor lucrurilor, decĭ şi asupra valoreĭ scopurilor de realizat.

Două ştiinţĭ fundamentale, decĭ două isvoare esenţiale vor nutri ştiinţa practică a pedagogieĭ: *etica*, pentru fixarea scopuluĭ educaţiuneĭ; *psichologia*, pentru înlesnirea mijloacelor de realizat acel scop.

In ce împrejurărĭ n-ar putea să fie pedagogia o ştiinţă? Acum ni se uşurează sarcina de a răspunde la întrebarea: *dacă este saŭ nu pedagogia o ştiinţă?*

In două cazurĭ se poate tăgădui pedagogieĭ calitatea de ştiinţă:

a) Cînd isvoarele din carĭ se nutreşte nu vor fi ştiinţifice; cînd psichologia şi etica nu vor fi considerate ca ştiinţe;

b) Cînd se va dovedi că scopul, pe care voeşte a-l realiza pedagogul, este o himeră.

Aceasta a doa obiecţiune ne conduce la cestiunea *educabilităţeĭ omuluĭ*. Căcĭ dacă omul nu este educabil, şi arta ca şi ştiinţa educaţiuneĭ este o fantomă.

Să vedem casul întîiŭ: Oare sînt psichologia şi etica ştiinţe?

ESTE PSICHOLOGIA O ŞTIINŢĂ?

Se poate forma o ştiinţă despre fenomenele sufleteştĭ?

A fost un timp cînd s-a tăgăduit această posibilitate, din cauza pretinseĭ naturĭ a fenomenelor de studiat. Un domeniŭ de fenomene, însă, numaĭ atuncĭ nu poate da naştere uneĭ ştiinţe, cînd fenomenele staŭ într-o dezordine haotică, nu într-o legătură de cauză şi efect; căcĭ numaĭ atuncĭ nu se pot stabili raporturĭ sigure între fenomene.

Oare legea cauzalităţeĭ nu se aplică la fenomenele sufleteştĭ?

Herbert Spencer are dreptate cînd spune: «aşa de mare este puterea ştiinţeĭ în cît, pentru cel ce este înaintat în studiul natureĭ, a devenit imposibil nu a crede, ci a-şĭ închipui că ar exista fenomene fără legĭ».

Pentru ce această convingere a strabătut maĭ tîrdiŭ în ordinea ştiinţelor noologice, şi anume în special în psichologie? Pentru doă cauze: 1) Naşterea tîrzie a ştiinţeĭ psichologice, din cauza

nevoeĭ maĭ urgente de a observa lumea înconjurătoare din afară; şi 2) Metoda veche, metafizică.

Căcĭ şi psichologia o putem divide în doă categoriĭ: 1) psichologia metafizică; 2) psichologia empirică, experimentală, ştiinţifică. Cea metafizică a domnit multă vreme. Se ocupa cu cestiunĭ ce nu se pot deslega pe cale experimentală. *Psichologia speculativă* saŭ raţională, cum o numea Kant, se ocupa cu «natura» sufletuluĭ, cu probleme insolubile, ca acestea: cum s-a născut sufletul? aŭ şi plantele suflet? universul are conştiinţă? Numaĭ prin ipoteză se pot hazarda răspunsurĭ la astfel de întrebărĭ. Multă inteligenţă s-a cheltuit zadarnic cu meditarea lor. De cînd s-aŭ lăsat la o parte astfel de cestiunĭ, domeniul ştiinţeĭ s-a stabilit, metoda s-a hotărît şi o mulţime de fenomene s-aŭ putut studia.

Cum a procedat maĭ de mult spiritul şi în fizica? Nu se maĭ întreabă azĭ fizicianul: care e origina materieĭ? cum s-a născut mişcarea şi lumea? Ci studiază fenomenele materieĭ aşa cum se prezintă observaţieĭ şi experimentuluĭ. Nu se aruncă în ipoteze necontrolabile.

Tot aşa şi psichologia: ia sufletul ca ceva existent, caută legătura dintre fenomene, caută cauza producerilor şi stabileşte succesiunea cauzală între ele. Pentru aceasta, observarea internă n-a putut fi de ajuns. S-a recurs şi la observaţiunea externă. A trebuit, pentru complectarea studiuluĭ psichologic, să se observe copilul, sălbaticul, animalele, oameniĭ bolnavĭ.

A priori s-ar fi putut spune că trebuia să se găsească legĭ în fenomenele sufleteştĭ, pentru-că acestea staŭ în legătură permanentă de paralelism cu fenomenele materiale fiziologice; şi legea cauzalităţeĭ, aplicîndu-se la fenomenele fizice, trebuia să se aplice şi la cele sufleteştĭ, concomitantele lor permanente.

Este fapt bine observat că inteligenţa stă în raport direct cu cantitatea şi calitatea sistemuluĭ nervos, maĭ în special cu creerul; aşa că s-ar putea zice: cum este creerul, aşa este spiritul; dacă s-a alterat o parte din creer, se alterează o parte a spirituluĭ. Dacă se tae o regiune din creer, pare că se tae o parte din facultăţile minţiĭ. La alienaţĭ şi spiritul şi creerul e atins [1]). Dar creerul şi sistemul nervos sînt supuse la legea

[1]) Veḑi maĭ departe exemple despre raportul între spirit şi creer în *Psihologia* mea, ed. III, Partea V, cap. 6 şi 7.

cea mare a cauzalităţeĭ. Decĭ şi fenomenele conrespondente din partea psichică vor trebui asemenea să stea într-o legătură cauzală între ele.

Concluzia a priori se sprijineşte şi pe fapte. Prin experiment şi observaţie s-a ajuns la stabilirea unor adevărurĭ sigure în studiul psichologieĭ.

Neapărat unele din părţile psichologieĭ sînt încă nestudiate; nu toate raporturile, nicĭ interne, nicĭ psichofizice, sînt determinate. Dar *nu* acesta este criteriul ştinţeĭ: de a fi *complectă*. Nicĭ o ştiinţă omenească nu e complectă. Nicĭ chiar matematica, ştiinţa pur obstractă, teoretică, nu se poate zice că e *complectă;* necontenit se stabilesc raporturĭ nouĭ între cantităţĭ; domeniul eĭ creşte. Cu cel maĭ mare cuvînt, ştiinţele de experiment şi observaţie nu ne putem ascepta a fi *complecte*, desăvîrşite.

Semnul şi condiţia primă, negativă, a uneĭ ştiinţĭ este ca domeniul, cu care se ocupă, să nu fie supus hazardului. Iar condiţia şi semnul pozitiv se realizează cînd, pentru o parte măcar din aceste fenomene, s-aŭ găsit deja legĭ. Amîndouă aceste condiţiĭ sunt îndeplinite de psichologie. Hazardul nu domneşte în fenomenele sale. Legĭ s-aŭ constatat sigure, cu privire la producerea senzaţiunilor, la păstrarea, asociarea, reproducerea imaginilor, cu privire la naşterea sentimentelor, la determinarea voinţeĭ, etc.

Dar se zice: *ştiinţa trebue să dea posibilitatea prevederiĭ. A şti este a prevedea.* Astronomia este o ştiinţă, căcĭ dă posibilitatea prevederiĭ fenomenelor; ea poate prevedea maĭ dinainte situaţiunea relativă ce va avea un corp ceresc faţă cu cele-alte corpurĭ; ştie maĭ dinainte nu numaĭ direcţiunea generală a cutăruĭ corp, dar şi abaterile locale ce le face.

Poate psichologia acelaş lucru? Poate prevedea linia de purtare a vieţeĭ unuĭ om? Poate să scrie psihologul maĭ dinainte biografia, pe un an, a cuiva, aşa cum descrie astronomul pe a unuĭ corp ceresc? Poate spune psichologia ce gîndurĭ, ce sentimente va avea, ce acţiunĭ va face cutare fiinţă? Dacă nu, ea n-are dreptul a se mîndri cu titlul de ştiinţă, alăturĭ cu astronomia.

Observăm maĭ întîiŭ că nicĭ astonomia n-a fost, dela început, în stare a prevedea fenomenele, așa cum poate azĭ. A fost un timp, cînd astronomia nu pretindea decît să arate direcțiunea generală ce va lua un corp în spațiŭ. Nu putea spune abaterile locale și timporare, căcĭ nu cunoștea de cît o parte din cauze; nu știa cauzele accesoriĭ care modifică local — de și constant — o mișcare determinată.

In această situațiune este astăzĭ psichologia.

Psichologia a ajuns a stabili cauzele principale ale fenomenelor sufletestĭ. Modificațiile neprevăḑute, ce se pot întîmpla în vieața unuĭ om, nu sînt încă reduse la legĭ. Azĭ psichologia se aseamănă maĭ de grabă cu știința mareelor, care cunoaște numaĭ legile generale, pe cînd cele locale scapă observațiuneĭ. Se știe că luna, soarele, pot produce fenomenul mareelor, și aproximativ se determină timpul acestuĭ fenomen; și aproximația e maĭ mare saŭ maĭ mică, după cum intervin cauzele perturbătoare, ca vînturĭ, configurația funduluĭ oceanuluĭ, etc. Știința mareelor este totușĭ o știință; ea poate prevede fenomele *aproximativ;* omul se poate baza pe dînsa în practică.

Tot așa și cu psichologia. Ea dă legĭ generale ale natureĭ omuluĭ; spune care sînt condițiile generale ale păstrăreĭ fenomenelor sufletestĭ, ale reproducereĭ lor, ale producereĭ sentimentelor, determinăreĭ voințeĭ. Dar despre un om, a căruĭ fire ereditară n-o cunoaștem, nu vom ști *sigur* ce va face în anumite împrejurărĭ; ci numaĭ aproximativ și *probabil.*

Cîteva legĭ psichologice. Am spus că psichologia a stabilit maĭ multe legĭ generale ale sufletuluĭ omuluĭ.

Așa e legea raportuluĭ sensațieĭ către excitațiune, care se poate exprima ast-fel: *pentru ca sensațiunea să crească cu un grad, trebue ca excitațiunea să crească mult maĭ mult.* Adică pentru ca să cunoaștem prin conștiință că avem un grad superior de intensitate sensațională, trebue ca excitațiunea să fi crescut în mod îndoit, raport care a fost exprimat de *Weber* ast-fel: *excitațiunile cresc în progresie geometrică, iar sensațiile în progresie aritmetică.*

Chiar dacă formula matematică a lui Weber n-ar maĭ fi rigaros exactă, totușĭ legea se menține sub forma maĭ generală, că maĭ mult trebue să crească excitația decît sensația.

O lege a natureĭ sufletuluĭ omenesc este şi aceasta: *fenomenul psichic prezentativ nu dispare o-dată cu excitaţia care l-a produs, ci să păstrează în noĭ, ca urme ale experienţelor noastre; şi aceste urme nu se deosebesc calitativ de impresiile primitive, ci numaĭ în intesitate: sensaţiile sînt maĭ viĭ, maĭ puternice, decît reprezentaţiunile conrespunzătoare.*

Memoria este asemenea supusă la legĭ sigure. Sînt legĭ determinate relative la păstrarea fenomenelor, la reproducţia lor, cum şi la degenerarea memorieĭ: s-a fixat în mod ştiinţific ce fenomene se uită maĭ întîiŭ şi care se uită maĭ pe urmă, şi s-a găsit că noţiunile ce se învaţă se perd maĭ întîiŭ, apoĭ sentimentele, iar la urmă actele obicĭnuite.

Legătura dintre fenomenele sufleteştĭ e supusă la o lege fundamentală, anume legea asociaţiuneĭ. *Doă saŭ maĭ multe fenomene se leagă între ele astfel în cît, dacă vine unul în conştiinţă, urmează toate cele-alte.* Şi aceasta se întîmplă cînd acele fenomene *vin în conştiinţa noastră o dată saŭ unul după altul, în mod regulat.* Dacă după fenomenul *a* urmează *b* şi *c*, atuncĭ se asociază în sufletul nostru şi reprezentările acelor fenomene în aceeaşĭ ordine.

Există asociaţie şi între ideĭ şi sentimente, ceea ce influenţază asupra operaţiilor intelectuale. Dacă un fenomen *a* se asociază de un sentiment plăcut, altul *b*, cu un sentiment neplăcut, şi dacă obiectiv $a=b$, spiritul refuză a conchide $a=b$, pentru că sînt doă sentimente opuse legate de fenomenele *a* şi *b*. Opunerea sentimentelor împedică a zice $a=b$. Astfel se explică erorile de raţionament maĭ ales în prejudiţiĭ. Se poate din contră ca doă noţiunĭ să fie deosebite în natura lor, (*a* să nu se asemene; cu *b*), dar sentimentele corespunzătoare să se asemene, atuncĭ totuşĭ se trage concluzia că $a=b$ [1]). Toate aceste legĭ psichologice le poate utiliza arta educaţiuneĭ.

Maĭ cităm legea universală a tutulor determinărilor voliţionale: *voinţa se determină tot-deauna de plăcere saŭ de durere.* Toate actele voliţionale conştiente ale omuluĭ aŭ motiv saŭ alungarea dureriĭ, saŭ păstrarea

[1]) Veḑĭ exemple în *Psichologie* ed. III, pag. 89.

şi sporirea plăcereĭ. Aceasta este o lege pentru ştiinţele noologice tot aşa de importantă ca şi gravitaţia pentru sciinţele cosmologice. Legea gravităţeĭ şi explică căderea corpurilor şi plutirea lor în aer, decĭ mişcărĭ cu totul opuse. Aşa şi în ştiinţele noologice se pot explica cele maĭ opuse fenomene cu ajutorul legeĭ universale a activităţeĭ omeneştĭ.

Astfel, după-ce am arătat că psichologia este o ştiinţă, că are un domeniŭ, că şĭ-a formulat legĭ, nu maĭ încape îndoială că pedagogia, basîndu-se pe psichologie, este şi ea o ştiinţă.

2) Maĭ rămîne de dovedit că şi *Etica*, cealaltă ştiinţă auxiliară a pedagogieĭ, este saŭ poate deveni o ştiinţă.

Să se vază această cestiune tratată în manualul de *Etică*, partea IV [1]).

B

PUTEREA ŞI LIMITA EDUCAŢIUNEI

In această chestiune avem duoă răspunsurĭ categorice şi opuse.

a) Puterea educaţiuneĭ e fără marginĭ;

b) Puterea educaţiuneĭ este *nulă*.

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

Şi răspunsurile despre a tot puternicia educaţieĭ şi cele despre complecta eĭ neputinţă sînt deducţiĭ din anumite sisteme filosofice maĭ generale relative la natura omenească.

EDUCAŢIA ESTE A-TOT-PUTERNICĂ

a) Spiritualismul pedagogic

Prima părere a fost susţinută de şcolĭ filosofice opuse, de altmintrelĭ, din alte puncte de vedere. *Descartes* pune basele primeĭ teoriĭ, a tot-puternicieĭed ucaţiuneĭ, întemeindu-se pe un sistem filosofic, care a luat numele de

[1]) *Etica*, ed. II, Bucureseĭ, Carol Göbl, 1897.

spiritualism, şi care se maĭ poate numi şi *inneism* saŭ *nativism*, din causa afirmaţiuneĭ că în spiritul omenesc se găsesc ideĭ înnăscute. Toată deosebirea ce se vede între oameniĭ s'ar explica, dupe *Descartes*, numaĭ din cauza deosebireĭ de educaţie. Prin naştere, toţĭ sînt egalĭ; căcĭ dispositiunile şi coprinsul de ideĭ cu care vin în lume sînt egale. Toţĭ oameniĭ vin cu aceleaşĭ forţe sufleteştĭ şi cu acelaşĭ număr de ideĭ, şi numaĭ din deosebirile de exerciţiŭ, de întrebuinţare a acelor facultăţĭ şi ideĭ, se nasc deosebirile pe carĭ observaţia le constată între oameniĭ.

Se găseşte în scrierea luĭ *Descartes* «*Discours de la méthode*», chiar la începutul întîeĭ părţĭ, următoarea credinţă în ce priveşte natura omenească: «Bunul simţ este lucrul cel maĭ bine împărţit din lume; căcĭ fie-care crede că e aşa de bine înzestrat cu el, în cît chiar aceia, carĭ sînt ceĭ maĭ greŭ de mulţumit în orĭ-ce altă chestie, n'aŭ obiceiŭ să dorească maĭ mult, decît aŭ». S'ar părea că aceasta e o glumă ironică; dare o teorie filosofică. «Aceasta însemnează că puterea de a judeca bine şi de a deosebi adevărul din falş, adică tocmaĭ ceea ce se numeşte bun simţ saŭ raţiune, este dela natură de o potrivă la toţĭ oameniĭ; şi ast-fel diversitatea opiniunilor nu vine din faptul că uniĭ sînt maĭ raţionabilĭ decît alţiĭ, ci numaĭ din pricină că ne conducem gîndurile pe căĭ deosebite şi nu considerăm aceleaşĭ lucrurĭ». Făcînd aplicaţia acestor ideĭ asupra lu însuşĭ, zice: «In ce mĕ priveşte pe mine, eŭ nu am crezut nicĭ o-dată că spiritul meŭ ar fi în ceva maĭ perfect de cît al celor-alţĭ oameniĭ».

Toată deosebirea dela el, filosoful genial, pînă la cel din urmă dintre contimporanĭ, ar fi consistînd, după dînsul, numaĭ în deosebirea de procedare, în deosebirea de metodă aplicată asupra ideelor şi facultăţilor, cu care s'aŭ născut toţĭ oameniĭ de o potrivă înzestraţĭ. Aceasta face maĭ tîrdiŭ pe un alt filosof, care împărtăşeşte concepţia despre om a luĭ Descartes, pe *Leibnitz*, să zică; «*Daţi-mĭ şcoalele toate din Europa şi într'un timp dat vă voiŭ da oameniĭ pe carĭ îĭ doriţĭ*».

Aci se vede credinţa în a-tot-puternicia educaţieĭ.

Şi pedagogiĭ practicĭ din secolul XVII şi XVIII eraŭ inspiraţĭ de aceeaşĭ credinţă. Şi *Comenius* (1592—1671), unul din ceĭ maĭ celebri dintre eĭ, contimporan cu *Locke*, crede acelaşĭ

lucru: că prin educaţie se poate realiza orĭ-ce ideal, asupra orĭ-căruĭ om; totul ar atîrna de metodă.

a) Empirismul pedagogic

La aceeaşĭ conclusie ajunge o altă şcólă filosofică, *empirismul*, întemeiat de *Locke*. Locke, în celebrluĭ carte — *Incercărĭ asupra inteligenţeĭ omenescĭ* — cu forţa genială a unuĭ logician cum puţinĭ se găsesc în istoria filosofieĭ, distruge toate argumentele spiritualismuluĭ în ce privesce *ineitatea* ideilor. Cu un umor sănătos, persifleazǎ şi dărîmă, fără replică, toate argumentele aduse de spiritualism.

Spiritualismul căuta să susţină că cel puţin *ideia de Dumnezeŭ* este şi trebue să fie o idee înnăscută, pentru că spiritul omenesc, mărginit, nu poate prin experienţă să conceapă infinitul; spiritul imperfect nu poate elabora, în mod normal şi cu dela sine putere, ideia perfecţiuneĭ. Şi al doilea, trebue să fie înnăscută, pentru că toţĭ oameniĭ, în de comun acord, aŭ ideea şi credinţa în divinitate. Dacă ideea de Dumnezeŭ n'a putut să se nască în timpul vieţeĭ, prin experienţă şi cugetare, a trebuit să fie gata, venită o-dată cu spiritul. Şi faptul că această idee să găseşte la toţĭ oameniĭ, e altă probă, zice spiritualismul, că ea e o zestre nativă a spirituluĭ omenesc. Tot aşa ar fi ideile generale, axiomele, precum: «nu se poate ca un lucru să fie şi să nu fie în acelaşĭ timp». E destul, zic spiritualiştiĭ, ca să se emită astfel de propositiĭ axiomatice în faţa orĭ-căruĭ om, pentru ca imediat să fie considerate ca un adevăr, fără temeiul uneĭ experienţe anterioare; decĭ iată o idee pe care spiritul omenesc o are gata dela nascere.

Locke raţionează în contra acesteĭ teoriĭ, în primul capitol al primeĭ cărţĭ din opera sa.

a) Maĭ întîiŭ nu e adevărat că aceste ideĭ se găsesc în toate spiritele. La copiĭ, la sălbaticĭ nu le găsim.

b) Chiar dacă s'ar găsi, s'ar putea explica existenţa lor şi fără ineitate.

Dacă se susţine, maĭ departe, că acele ideĭ se găsesc la copiĭ şi sălbaticĭ, dar că ele se manifestă maĭ tîrziŭ, atuncĭ cînd

raţiunea începe să funcţioneze, Locke răspunde că această întorsătură de argumente nu aduce de fel convingerea, pentru că o-dată cu raţiunea maĭ vin multe lucruri şi ar urma ca toate să fie considerate ca înnăscute.

Cît despre criteriul că e destul să le pronunţăm, ca ele să fie recunoscute, e un criteriŭ fără temeiŭ, căcĭ dacă întrebăm pe cine-va: este adevărat saŭ nu că albul e negru, şi că pasarea e reptilă? Ni s'ar rĕspunde imediat că nu se poate pasarea să fie reptila şi albul să fie şi negru. Prin urmare, aceste propositiĭ, dela prima lor pronunţare, sînt recunoscute ca fiind saŭ nu posibile, şi atuncĭ, după criteriul pus, ar urma ca toate aceste propositĭ particulare, nemărginit de multe, să fie înăscute.

Nu vreaŭ să intru în întreaga discuţie a acestor cestiunĭ. Mă mărginesc a observa că empirismul, care susţine că toate ideile vin din experienţă, prin simţurĭ, şi că nimic nu e în intelect, ce să nu fi fost maĭ înainte în simţurĭ, are şi dînsul o conclusie pedagogică, care nu se deosebeşte în nimic de conclusia pedagogică a spiritualismuluĭ. Această conclusie nu o găsim aşa pregnantă şi categorică la Locke, o găsim maĭ bine şi maĭ caracteristic formulată de un discipol alluĭ, de *Helvetius* care, căutînd să-şĭ corecteze maistrul, maĭ mult îl denaturează.

Helvetius susţine, că nu există în spiritul omenesc *nimic* înăscut, şi că, din acest punct de vedere, iarăşĭ toţĭ se nasc egalĭ. Egalitatea dupe Descartes şi după spiritualiştĭ constă într'un patrimoniŭ suflesesc egal la toţĭ oameniĭ. Egalitatea naturală, dupe empirism, ast-fel formulat de Helvetius, constă în o sărăcie complectă de orĭ-ce avere sufletească înăscută. Aceasta e teoria celebreĭ «*tabula rasa*». Spiritul omenesc s-ar fi născînd ca o hîrtie albă, cu absolut nimic notat, orĭ-cît de imperfect, pe dînsa. Educaţiunea, influenţele mediuluĭ din afară ar fi însemnînd puţin cîte puţin pe această hîrtie albă—*tabula rasa*; şi dacă spiritele, maĭ tîrdiŭ, se diversifică unele de altele, aceasta s-ar fi datorînd diversităţeĭ de experienţĭ, de note înscrise, fie intenţionat de educător, fie întîmplător de mediŭ.

Şi Helvetius, ca şi Descartes şi Leibnitz, susţin decĭ că totul atîrnă dela educator, dela numărul şi felul ideilor ce se introduc în spirit. Felul combinaţiilor, metoda de procedare în aranjarea acestor impresiĭ decide şi genialitatea şi imbe-

cilitatea şi diversităţile de talent; de aci atîrnă dacă cine-va e menit a fi artist saŭ om de ştiinţă, precum şi dacă, între aceştia, va fi dintre ceĭ d'întîiŭ saŭ dintre ceĭ din urmă.

Iată a tot puternicia educaţieĭ susţinută de duoă şcolĭ filosofice diverse, de empirism şi de spiritualism, din consideraţiĭ deosebite.

IMPOSIBILITATEA EDUCAŢIEĬ

Acesteĭ credinţĭ în a-tot-puternicia educaţieĭ să opunem, prin contrast, teoria contrară.

Şi spiritualismul şi empirismul aŭ o noţiune îngustă despre educaţie.

Putem trece la teoria contrară prin o consideraţie intermediară. După-cum s-a observat, n'a fost vorba pînă aci, atît la spiritualism cît şi la empirism, decît de *intelect:* dacă sînt saŭ nu ideĭ înăscute, dacă aceste ideĭ se combină după o metodă saŭ alta, pentru a ajunge la un resultat în educaţie, etc. Dar educaţia propriŭ zisă, adevărata educaţie, nu constă numaĭ în influenţe făcute asupra inteligenţeĭ; ba încă aceasta e partea cea maĭ puţin importantă. Insuşĭ Locke, cu bunul luĭ simţ excepţional, susţine că influenţele asupra inteligenţeĭ alcătuesc partea cea maĭ puţin importantă din toată sarcina educatoruluĭ. Cînd se vorbeşte de educaţie, ne gîndim la ceva maĭ mult: la influenţele asupra *natureĭ întregĭ omeneştĭ* şi în special asupra părţeĭ maĭ adîncĭ din natura omenească, asupra *emoţiunilor* şi *voliţiunilor,* asupra *caracteruluĭ.* Acestea voim noĭ să le modificăm, aci se adresează întrebarea fundamentală despre puterea educaţieĭ. Voim să ştim, dacă educaţia e în stare, nu să desvolte intelectul, nu să dea cutarĭ cunoscinţĭ; ci dacă este în stare a se coborî maĭ adînc în sufletul omenesc şi să atingă părţile ce mişcă întregul sistem al vieţeĭ, să modifice emoţiile şi pornirile *voliţiunile.*

Pusă ast-fel cestiunea, găsim iarăşĭ duoă teoriĭ carĭ tăgăduesc educabilitatea omuluĭ, amînduoĕ relative la natura voinţeĭ. Acestea sunt: *teoria fatalismuluĭ* şi a *îndeterminismuluĭ* saŭ *liberuluĭ arbitru.*

Prima tăgăduește formal, a duoa implicit, educabilitatea omuluĭ.

1) *După teoria fatalismuluĭ,* omul ar fi predeterminat în toate formele și manifestările luĭ, dela început pînă la sfîrșit, încă din germen; el s'ar desvolta în mod fatal, după o lege immanentă constituțiuneĭ sale individuale; orĭ-ce influență exterioară ar rămînea fără efect. ar fi zădarnică; germenul și-ar fi făcînd drumul său de desvoltare către formele la carĭ trebue să ajungă, în mod fatal, după legĭ inerente natureĭ individuale.

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

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

Decĭ, această întîie teorie neagă putința educabilitățeĭ omuluĭ și o neagă în mod explicit.

2) O altă teorie este acea a *indeterminismuluĭ saŭ liberuluĭ arbitru.* Omul, după liberul arbitru, este așa făcut că se poate hotarî și manifesta, fie într'un chip, fie într'altul, în fața aceloraș motive; că se poate hotărî în aceleașĭ împrejurărĭ și altfel de cum s-a hotărît. Decĭ, în absolut acelașĭ împrejurărĭ, atît interne cît și externe, nu se poate ști cum ar reacționa un individ determinat. Urmarea ar fi, în scurt, că indemnurile, pedepsele, rugăciunile, amenințările, tot soiul de influențe imaginabile n-ar avea absolut nicĭ o greutate în balanța decisiunilor voințiĭ.

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

Să analizăm aceste duoă concepțiĭ în raporturile lor cu educația.

Teoria neterminismuluĭ și educabilitatea

Nimenĭ în practică nu ține seamă de această teorie, nu crede în aplicațiunile eĭ la viață. Legiuitoriĭ, cînd daŭ o lege, cred din contră că, prin măsurile eĭ, vor putea hotărî pe oamenĭ la oare-carĭ acțiunĭ determinate. Educatoriĭ laudă, răsplătesc și pedepsesc pe copil, în speranța de a-l abate dela oare-carĭ acțiunĭ.

Teoria aceasta are, totușĭ, și azĭ adepțĭ, grație uneĭ confuziunĭ logice. S'a zis cu foarte mare dreptate, că cea maĭ mare parte din discuțiunĭ relative la liberul arbitru saŭ la îndeterminism

sînt datorite nepreciziunĭ terminilor de care ne servim. Chiar termenul de *libertatea voinţiĭ* este, după-cum a arătat John Locke, o asociare absurdă de termenĭ. *Voinţă liberă* este ca şi cum s-ar zice *virtute pătrată*. Vorba nu poate fi de *voinţă* liberă, ci de *om* liber.

Să arătăm dar semnificarea expresiuniĭ *voinţă liberă*.

Schopenhauer a contribuit mult la lămurirea noţiuniĭ *liber*, analizînd înţelesul în care se ia acest termin în întrebuinţările luĭ maĭ principale.

I) Se zice de un om că este liber, cînd nu e saŭ nu maĭ este închis; de un animal, s. e., de un cîne, cînd nu este în lanţ, etc.

Ce sens are aicĭ cuvîntul liber şi libertate? Sensul că animalul saŭ omul are putinţa de a face mişcarea pe care vrea s-o facă. Decĭ e vorba de libertatea *fizică*. Lipseşte oare aci cauzalitatea? Voinţa nu e în acest caz determinată de nimic? Fără indoială că e determinată de dorinţa uneĭ mişcărĭ. Cînd acea dorinţă este împedecată în drumul exprimăriĭ sale în afară, se zice că animalul orĭ omul *nu este liber*.

II) Asemenea un popor e liber, cînd poate să lucreze conform voinţeĭ sale, conform unor legĭ la facerea cărora a contribuit direct saŭ indirect. Din contră, un popor nu e liber *politicește*, cînd nu urmează voinţiĭ sale, cînd urmează unor legĭ ce nu şi le-a dat el însuşĭ, la facerea cărora n-a contribuit şi el.

Decĭ şi aci cuvîntul *libertate* însemnează putinţa de a semanifesta conform voinţiĭ sale. Dar şi aci voinţa se determină, şi anume de acele legĭ.

In convenţiunea naţională franceză se definia libertatea politică: acea facultate proprie a omuluĭ de a putea face tot ce nu vatămă altuia. Ceea-ce presupune, negreşit, nişte legĭ, nişte principiĭ determinante.

III) *Libertatea psichologică*. Se dă adese-orĭ de caracteristică omuluĭ, spre deosebire de celelalte animale, că are *voinţă liberă*.

In ce s-ar deosebi voinţa altor animale de a omuluĭ, ca să se dea voinţiĭ acestuia titlul de voinţă liberă?

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

Carĭ sînt motivele carĭ determină animalul, şi carĭ sînt acelea ce determină pe om? Nicĭ aicĭ, ca şi în alte asemenea

chestiunĭ, nu se poate face o linie de demarcaţie precisă între om şi animale; e numaĭ chestie de grad. Ceia ce e »maĭ mult« în determinarea voinţeĭ animalelor, sînt mobilurile prezentative şi senzaţionale. La om însă predomină mobilurile reprezentative şi cogitaţionale. Animalul este supus maĭ mult la solicitarea impresiunilor actuale, carĭ îl înconjoară; n-are prevedere; n-are planurĭ maĭ depărtate; nu se determină în baza uneĭ deliberărĭ. Animalul, ca şi copilul, ca şi sălbaticul, are voinţa supusă la fluctuaţiile momentane ale prezentuluĭ.

Despre omul matur se poate zice că are o voinţă *emancipată* de impresiunile actuale; se sustrage dela ele şi lucrează conform unor planurĭ viitoare. Aci nu e vorba de o tranşare bruscă: sînt oamenĭ ce rămîn totdauna copiĭ, precum şi animale prudente, carĭ înţeleg o cursă şi se feresc de a cădea în ea.

Voinţa liberă, emancipată de influenţa impresiilor actuale, tot e determinată şi ea, însă, de calcul, raţiune, deliberare. Nu e lipsită de cauză.

IV) Se maĭ vorbeşte de libertatea *morală*. Ce se înţelege prin aceasta? Un om se dice că e moralmente liber în două casurĭ:

a) Cînd are independenţa judecăţiĭ morale, cînd apreciază oameniĭ şi lucrurile conform convingerilor sale propriĭ, iar nu prin imitare.

b) Prin libertatea *morală* se maĭ înţelege putinţa de a lucra conform idealuluĭ moral. In om se află pornirĭ deosebite. Adesea se încinge luptă între tendinţele egoiste şi altruiste, saŭ între raţiune şi conştiinţă de o-parte şi între pasiunĭ şi pornirĭ 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 conştiinţă, de simpatia generală? »Nu e liber acela, zice Mathias Claudius, care poate face ce voeşte (din punct de vedere moral), ci acela este liber care poate voi ceia ce trebue». *Ceia ce trebue*, după legea morală, iată carĭ ar fi motivele determinante ale voinţeĭ morale, iată ce ar constitui libertatea morală. ([1])

Din cele două teoriĭ, carĭ, în mod implicit, tăgăduesc posibi-

[1]) Să se vază discuţia acesteĭ chestiĭ în *Etică*, pg. 84 şi 99. Să se compare asupra libertăţiĭ voinţeĭ şi cap: *Voinţa propriŭ zisă, libertatea ei*, din *Psichologie* III, pg. 138.

litatea educaţieĭ omuluĭ, am tratat *nedeterminismul* saŭ liberul arbitru. Am văzut că el se întemeiază pe o neînţelegere a cuvîntuluĭ *libertate.* In toate cazurile, în care poate fi vorba de libertate, am văzut că prin termenul libertate nu se înţelege o acţiune *lipsită de cauză*, abătîndu-se dela principiul universal al cauzalităţiĭ. Am văzut că trebue să se înţeleagă o lipsă de forţare exterioară, iar nu o lipsă de determinare internă. Nedeterminismul este, faţă cu ştiinţa modernă, o teorie cu totul nefondată. (1)

TEORIA FATALISMULUI FAŢA CU EDUCABILITATEA

Este o altă teorie, şi care azĭ e un inimic maĭ serios al ştiinţeĭ noastre, fiind-că susţine imposibilitatea educaţieĭ pe baza teorieĭ eredităţiĭ. Acesta e *fatalismul.*

Schopenhauer susţine în mod brutal şi intransigent teoria fatalismuluĭ, aşa zis organic, şi tăgăduеşte posibilitatea educaţiuniĭ morale pe temeiul uneĭ concepţiĭ neştiinţifice despre natura omuluĭ.

La începutul chiar al existenţiĭ, în simburile omogen, ar fi deja scrise şi predestinate toate peripeţiile prin carĭ va trece omul. Omul n'ar fi putînd să'şĭ schimbe caracterul în nicĭ o fază a vieţiĭ; şi nu numaĭ el, dar nimenĭ nu i l-ar putea schimba. Tot ce poate, este să şi-l cunoască; şi îl cunoaşte numaĭ atuncĭ, cînd este pus în acţiune. Şi stă ast-fel omul faţă cu sine însuşĭ, ca un spectator faţă cu natura, pe care n'o poate modifica.

Schopenhauer dă patru epitete caracteruluĭ omuluĭ:

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

Să vedem ce înţelege el prin fie-care termen.

I) *Caracterul omuluĭ, individual.* Celelalte animale n'ar fi avînd un caracter individual, ci numaĭ un caracter al speţiĭ. Ceea-ce, în parantez, nu e tocmaĭ exact. E adevărat că omul se individualizează maĭ mult decît celelalte animale, că diferă maĭ mult caracterul dela om la om, decît dela animal la animal; dar nu e adevărat că animalele nu aŭ de fel caracter individual. Cine cunoaşte cît de puţin din psihologia animalelor, ştie în cîte tipurĭ deosebite se diferenţiază individualitatea lor. Numaĭ

1) Vezĭ discuţia sumară a indeterminismuluĭ în *Etică*, II pg. 79—84.

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

Efectele aceluiaşĭ motiv asupra oamenilor, observă el just, sînt cu totul diferite. După cum căldura moaie ceara, dar întăreşte argila, aşa acelaş motiv poate determina diferite efecte la duoă caractere deosebite. Dacă găsim, din punctul de vedere fizic, deosebire între un uriaş şi un pitic, între un Tersit şi un Apollo, apoi găsim şi maĭ marĭ deosebirĭ în caracterele lor.

II) *Caracterul este empiric;* adică, precum caracterul celor-alțĭ oamenĭ nu-l cunoaştem decît prin experiență, tot aşa şi pe al nostru. Maĭ înainte de a ne manifesta, nu ştim cum ne vom manifesta în împrejurărĭ în carĭ n'am maĭ fost înainte. De aceea n'avem încredere în noĭ, ca şi în alțiĭ, decît dupe ce am făcut încercarea caracteruluĭ nostru, ca şi pe al altora.

Cînd omul prin experiență a ajuns a-şĭ cunoaşte caracterul, atuncĭ a cîştigat ceea-ce se chiamă caracterul *empiric*, saŭ maĭ bine să întrebuințăm termenul de *conscient*, căcĭ la început caracterul era inconscient, necunoscut de sine însuşĭ. Insă toată această cunoaştere nu dă alt bine, decît că omul îşĭ joacă rolul în mod reflectat şi cu conştiință, pe cînd la început, cînd nu-şĭ cunoştea caracterul, şi-l juca numaĭ în mod instinctiv saŭ fără cunoaştere de sine. Din punctul de vedere obiectiv, a-şĭ cunoasce orĭ nu caracterul, este indiferent; căcĭ omul tot acelaşĭ rol va juca; acțiunile luĭ nu se schimbă în nicĭ un cas.

III) De aci urmează că, maĭ departe, caracterul e *constant*. Aci exprimă Scopenhauer acea cugetare ce ne interesează maĭ mult, din punctul de vedere etic şi pedagogic. *Omul nicĭ 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 caracteruluĭ, ci a manifestărilor luĭ, conform împrejurărilor exterioare. Dacă şĭ-ar relua omul din noŭ viața dela început, toate experiențele luĭ nu ĭ-ar servi la nimic; şĭ-ar trăi viața luĭ încă odată întocmaĭ aşa cum şĭ-a trăit-o întîia oară. Schopenhauer se crede aşa de tare în acest adevăr, în cît îşĭ permite a ridiculiza pe ceĭ ce se îngrijesc de urmările uneĭ atarĭ teoriĭ. Puțin îĭ pasă luĭ de interesul celor ce se îngrijesc de formarea omuluĭ, puțin îĭ pasă de interesele educațieĭ. Acestea ar fi nimicurĭ, pe lîngă nezdrucinatul adevăr al teorieĭ sale.

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

maĭ inteligența omuluĭ variază, numaĭ ea se perfecționează. Și tot sporul de cunoscințe, și toată creșterea intelectuluĭ n-aŭ alt rol decît a servi, ca instrument din ce în ce maĭ efectiv, aceloraşĭ scopurĭ, pe care i le-a pus omuluĭ natura luĭ proprie. Mijloacele se modifică, scopul rămîne acelaș. Instrucția n-ar servi decît să dea nouĭ mijloace în serviciul scopurilor impuse de caracterul individual, scopurĭ pe carĭ nu le putem modifica, pentru că nu putem modifica nicĭ caracterul.

Ce să maĭ vorbim de scopul educațieĭ, care ar trebui să fie idealul comun maĭ multor indivizĭ? Fiecare individ îșĭ are idealul săŭ propriŭ, dictat și scris în natura sa; fiecare trebue să-șĭ trăiască substanța ascunsă în rădăcina ființiĭ sale, să-șĭ desfășure scopul viețiĭ 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 voințeĭ saŭ caracteruluĭ. Tot rolul eĭ este de a lumina drumul către ținta ce șĭ-a pus voința. Orĭ cîtă lumină am da, prin instrucție, nu facem decît să dăm maĭ multă posibilitate în atingerea aceleĭ ținte. Schopenhauer se servă de un exemplu luat din sistemul penitenciarelor din America, unde nu se face alt-ceva pentru îndreptarea vinovaților decît să li se arate alte mijloace pentru atingerea aceluiaşĭ scop, pe care aŭ vrut să-l atingă vinovațiĭ.

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

Caracter și predispoziții înnăscute. Dar să fie oare adevărată această teorie? Caracterul omuluĭ nu se modifică nicĭodată? Cu ce fapte se susțin astfel de afirmațiĭ? Se recurge la teoria eredităților. E adevărat că fiul moștenește dela părinți și antecesoriĭ luĭ dispoziții bune orĭ rele. Știm că se moștenește și boale și geniŭ și nebunia și mania; se moștenește dar, într-un sens, și vițiul și virtutea.

Dar cînd zic că se moștenește și vițiul și virtutea, daŭ deja prea mult înainte fatalismuluĭ. Schopenhauer crede că omul se naște viţios orĭ virtuos. Noĭ vom zice maĭ precis: că se naște cel mult cu *dispoziții* pentru viţiŭ orĭ virtute, după-cum se naște și cu dispositiĭ pentru științe, pentru technică, saŭ arte, etc.

Aceasta este conform cu teoria eredităţiĭ, bine înțeleasă; și

teoria eredităţiĭ bine înţeleasă e conformă cu teoria evoluţieĭ. In adevăr, teoria evoluţieĭ universale are doă părţĭ, fără carĭ ar fi incoplectă: 1) adoptarea la mediŭ, 2) transmiterea acestor adaptărĭ la urmaşĭ. Se poate închipui neapărat atît o evoluţie progresivă cît şi o evoluţie regresivă; progresivă atuncĭ cînd se transmit calităţĭ bune, folositoare vieţiĭ; regresivă, cînd se transmit disposiţiĭ rele pentru viaţă. Dar.această teorie a eredităţeĭ, interpretată prin teoria Darwinismuluĭ, nu duce la consecinţele puse înainte de Schopenhauer. Da, omul se naşte cu *dispoziţiĭ;* nu se naşte însă cu deprinderĭ formate gata, nu se naşte nicĭ cu virtute, nicĭ cu viţiŭ. Căcĭ, dacă analizăm cuvintele virtute şi viţiŭ, vedem că înseamnă anumite *deprinderĭ de acţiunĭ.* Dacă nu se naşte omul cu un instict moral desvoltat, ci numaĭ cu *dispoziţiĭ* pentru sentimentul moral, în care totuşĭ se găsesc condiţiile de existenţă ale societăţeĭ întregĭ, cu cel maĭ mare cuvînt nu se naşte el cu sentimente particulare, cîştigate nu de geniul omenesc, ci de o parte mică din omenire. Omul nu se naşte nicĭ măcar cu *limbajul*, gata desvoltat, ci numaĭ cu *dispoziţiunĭ* pentru facultatea de a vorbi; şi cu toate acestea limbajul s-a exercitat de genul uman întreg, şi de mult; îĭ trebue individuluĭ exerciţiĭ, deprindere, ca să transforme limbajul din virtualitatea moştenită în ceva real. Şi viţiul să se crează că se transmite complect şi gata? Unul ce a avut tată alcoolic oare să se nască de a gata cu viţiul beţieĭ? Să fie copilul dela etatea de duoĭ saŭ treĭ anĭ deja beţiv? Nu. El poate avea dispoziţie către beţie şi să *devină* beţiv, *cînd* şi *dacă* i se dă ocaziĭ prinicioase. Dacă, prin exerciţiŭ, i se excită şi i se perfecţionează disposiţiile, atuncĭ devine negreşit alcoolic, saŭ criminal, etc.

E însă o deosebire enormă a vorbi de *dispoziţiĭ* orĭ *predispoziţiĭ* şi a vorbi de caracter. Dispoziţiile ar fi neştiinţific să se tăgăduiască. Există, şi este o fericire că se moştenesc, cînd sînt bune. Este o fericire, pentru că disposiţiile bune sînt un avans dat educaţieĭ, care n-are decît să le cultive, să le dea ocazie de a se exercita, pentru ca opera eĭ să fie maĭ sigur îndeplinită.

Dar, dacă exerciţiul poate perfecţiona dispoziţiile bune, apoĭ *neexerciţiul* va fi de sigur condiţia de stîrpire a predispoziţiilor rele. Prin *neexerciţiŭ* se va putea opri în desvoltarea lor dispoziţiile nefavorabile.

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

din biologie, cu legea *exercițiului* și *neexercițiului* (a uzului și neuzului), lege de care se serve *Darwin* în explicarea variațiilor speciilor și deferenților individuale. Sistemul nervos cresce în sensul exercițiului, zice dr. Carpenter. După cum dar un organ se exercitează, se modifică forma animalului; pentru că prin exercițiŭ organul crește, prin lipsa de exercițiŭ organul se atrofiază. Prin lipsa de exercițiŭ, momițele antropoide și aŭ perdut coada. Prin lipsa de exercițiŭ omul nu maĭ poate să se apere cu urechile în contra muștilor; să apuce cu piciorul, ca maimuța. Prin exercițiŭ a ajuns din contră a obține alte însușirĭ. Exercițiul saŭ lipsa de exercițiŭ este legea suprema a diferențieriĭ.

Dacă aceasta e adevărat în natura inconscientă, în lupta naivă nemeditată, neintenționată, pentru existență; ea rămîne adevĕrată și cînd se aplică cu conștiință. Educația e bazată științificește pe aceste legĭ, fie că le cunoaștem, orĭ nu.

Pe baza acestor legĭ, încă odată, se pot comprima dispozițiile rele, oprindu-le de a se exercita; și se desvoltă cele bune, dîndu-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 moștenitomul dispoziției pentru caracterul săŭ. Dar acele dispoziții de unde sînt? Aŭ venit din aer? Schopenhauer parcă ar crede că acele dispoziții nu aŭ cauză, ci ar fi cauza primă. Teoria evoluției nu era încă formulată și documentată pentru timpul luĭ.

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

Părinții saŭ strămoșii aŭ cîștigat aptitudine pentru științĭ, de pildă.

Mai intiiŭ aŭ trebuit să 'și exercite inteligența in direcția adevărurilor positive. Din ce cauză? Din plăcerea ce se găsia, fie in ocupația intelectuală ca atare, fie in profitul material, ce reeșia din acea ocupație. Din cauza plăcerei directe orĭ indirecte, părinții și-aŭ indreptat inteligența in o direcție, și exercițiul a făcut să crească organul corespundĕtor—creerul—intr-un fel anumit.

Această modificare organică in urmă ne transmite prin ereditate, și ea este substratul material, condiția fiziologică a unor predispoziții sufletești, carĭ, dacă își găsesc ocazia să se exercite, pot da naștere la aceleași acte, la care aŭ dat naștere creerul părinților orĭ strămoșilor mai inainte. Avem a face numai cu o simplă posibilitate și probabilitate.

Se mai poate însă ca, din influențe externe, din cauza condițiilor de traiŭ, fiul omului de știință să apuce o altă carieră practică. Și atunci, ceia ce era dispoziție inăscută rămine in somnolență, in starea virtuală in care o moștenise; nu se mai transformă in actualitate; ci se desvoltă o altă parte din creer, aceia ce funcționează in nuoa carieră. Fiul omului de știință nu mai devine om de știință, devine un bun negustor; și-a adaptat creerul la o nuoă carieră. Fiul acestui negustor, in urmă, poate avea mai desvoltat, în substratul săŭ 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 săŭ de a face comerț. Ceia ce a dobindit insă prin exercițiŭ, se poate perde prin neexercițiŭ la urmași. Negreșit, variațiile individuale primitive se datoresc unor cauze mult mai complexe. M-ar duce prea departe de scop discuția lor. Esemplul luat aci, e ales pentru simplicitatea lui, spre a lămuri o ideie mai aplicabilă la educația omului.

Iată punctul din care trebue să privim fatalismul luĭ Schopenhauer, fatalismul organic. Maĭ întîiŭ tăgăduim că omul se naște cu deprinderĭ gata; afirmăm că se naște cu dispoziții către un fel de caracter; și al duoilea susținem că nu se desvoltă, în *mod fatal*, nicĭ măcar acele predisposițiĭ; ci ele se *pot* desvolta, *dacă* aŭ ocazia de a se desvolta.

Și decĭ avem astfel în mînă cheia modificăreĭ omuluĭ, nu numaĭ a caracteruluĭ altuia, ci chiar și a caracteruluĭ propriŭ. Prin voință, intențiune, căutăm să oprim unele acțiunĭ, și căutăm, pe cît se poate, a face alte acțiunĭ ce ne-ar plăcea să le vedem transformate în deprinderĭ, adică în factorĭ constitutivĭ aĭ caracteruluĭ nostru. Căcĭ este o lege biologică, bine cunoscută, că orĭ-ce mișcare, orĭ-ce funcțiune lasă după sine o dispoziție, o urmă, grație căreia aceiaș acțiune fie fizică, fie intelectuală, se poate repeta cu maĭ mare ușurință. Cu modul acesta se sapă în organizmul psichofizic o urmă cît se poate maĭ 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 saŭ fatalism, care nu este în astă privință de cît o denaturare a determinismuluĭ.

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

Convins că faptele omenesctĭ nu sînt întîmplătoare; că toate îșĭ aŭ cauza lor, și că pot fi chiar prevăzute, Schopenhauern

a mers prea departe şi a întins această prevedere asupra *întregei vieţĭ omeneştĭ*, ba chiar asupra natureĭ întregĭ, schimbînd ast-fel determinismul în fatalism.

Primul pas greşit îl găsim în înţelesul dat propositieĭ: «tot ce se întîmplă, dela cele maĭ micĭ pînă la cele maĭ marĭ lucruĭ, se întîmplă în mod necesar». Cuvîntul *necesar* poate da, şi chiar a dat naştere la neînţelegerĭ. Fără îndoială, un efect este «necesar», *dîndu-se cauza aceluĭ efect.* Dar *necesar* nu înseamnă *inevitabil în orĭ-ce caz.* Schopenhauer însă caută treptat—treptat a substitui ideĭ de *necesar* pe aceea de *fatal.* Şi această tendinţă a luĭ se vede din altă ideie: faptele noastre nu sînt un început, prin ele nu se aduce la existenţă nimic noŭ, ci prin aceia ce facem aflăm numaĭ aceia ce sîntem. Aceasta e o formulare fatalistică a cugetăriĭ de maĭ înainte. Înţelesul este că, deşi faptele noastre sînt urmărĭ necesare ale unor antecedente, dar ele, la rîndul lor, nu sînt cauze carĭ să producă urmărĭ necesare, efecte determinate. Noĭ prin noĭ nu putem influenţa asupra faptelor noastre, nu putem aduce ceva noŭ în noĭ. Prin faptele noastre se desfăşură doar existenţa noastră, dar ele nu pot fi considerate ca nişte cauze, carĭ să influenţeze desfăşurarea *ulterioară* a vieţiĭ noastre; căcĭ, prin ceia ce facem, aflăm numaĭ ceia ce sîntem; prin acţiunile noastre se aduce doar la cunoştinţă esenţa noastră; a ne schimba prin ele, ar însemna că faptele pot aduce ceva noŭ în existenţă.

Afirmaţiile luĭ Schopenhauer se izbesc de realitatea lucrurilor. Faptele noastre sînt saŭ bune saŭ rele faţă de noĭ, şi aŭ urmărĭ bune saŭ rele asupra mediuluĭ înconjurător. Aceasta ne influenţază. Urmările lor fac asupra noastră o reacţiune, care are de efect schimbarea manifestărilor noastre în viitor. Decĭ, prin ceia ce facem, nu aflăm, cum susţine Schopenhauer, numaĭ ceia ce sîntem; ci, în acelaş timp, ne şi schimbăm. Negreşit, maĭ întîĭ ne cunoaştem ce sîntem; dar, după cum modul nostru de a fi ne bucură orĭ nu, căutăm şi noĭ a perzista în el, orĭ a-l schimba. Şi numaĭ tendinţa şi dorinţa de a ne schimba, care nu se ştie pînă unde poate merge, e prin sine deja ceva noŭ.

«Trebue să privim evenimentele la producerea lor, zice Schopenhauer, cu acelaş ochiŭ cu care privim vorbele tipărite în o carte ce o cetim, ştiind bine că cele ce cetim aŭ fost scrise acolo maĭ înainte de a le ceti». Totul s-a întîmplat, se întîmplă

şi se va întîmpla aşa cum a fost scris, predestinat. E întocmaĭ acel «fatum» din concepţia veche, pe care, ca să-l justifice, Schopenhauer recurge şi la superstiţiĭ 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 naturiĭ, nu însemnează însă şi în succesia evenimentelor, a cauzelor. Cauzele se pot combina în miĭ de felurĭ diferite. Numaĭ o inconsecvenţă de ideĭ poate face pe cineva să alunece dela determinism la predeterminism.

Dela ideia că aceleaşĭ cauze produc acealeaşĭ efecte în aceleaşĭ împrejurărĭ, e o săritură nelogică la ideia că toate evenimentele aŭ fost de maĭ înainte determinate. Două concepţiĭ cu totul deosebite.

Ultime argumente şi concluziĭ. — Schopenhauer trage din teoria luĭ nişte concluziĭ practice, pe carĭ le întrebuinţază apoĭ ca nouĭ argumente tot pentru teoria sa. Să le cercetăm şi pe acestea, cît de repede şi pe scurt.

I) Prin credinţa în imutabilitatea caracteruluĭ se explică pentru ce, dacă onoarea s-a perdut odată în ochiĭ lumiĭ, nu se maĭ dobîndeşte. De aicĭ proverbul german: «cine fură odată, este totdeauna hoţ», căruia îĭ corespunde în romîneşte proverbul «cine fură azĭ un oŭ, mîne fură un boŭ».

Dar tot în proverbele populare găsim şi zicerea: «tot învăţul are şi desvăţ». Pornirea de a crede că cel ce a greşit odată va greşi totdeauna, se poate lua ca argument serios pentru o teorie ştiinţifică? Argumentul este adevărat tocmaĭ dacă şi teoria e adevărată.

Din punct de vedere psichologic, se poate explica acea pornire prin asociaţie de ideĭ. Se asociază de concepţia omuluĭ ce a făcut o greşală, ideia greşeleĭ. Dar oare acea faptă singură epuizează esenţa individuluĭ? Dă întreaga luĭ caracteristică definitivă pentru toată viaţa? Această concluzie ar fi, din punct de vedere intelectual, maĭ întîiŭ de toate, un exemplu de nedescilină logică; şi, din punct de vedere moral, o nedreptate evidentă.

II) Dacă în relaţiile diplomatice e nevoe de un trădător, se caută un om care a trădat deja; şi în urmă, după ce ţelul a fost ajuns, trădătorul e îndepărtat, ca ceva periculos.

Faptul e aşa; dar observăm doă lucrurĭ: *a)* se vorbeşte

de caracterul deja format şi cristalizat; şi *b)* nu se presupune, din contra se omite influenţa corectivă asupra aceluĭ individ. In adevăr, ce influenţă are asupra caracteruluĭ determinat al unuĭ trădător, faptul că se utilizează *tot ca trădător?* Nu are altă influenţă decît întărirea caracteruluĭ tot în răŭ.

III) Pe temeiul aceluiaş adevăr se explică pentru ce poeţiĭ dramaticĭ fac o eroare, cînd nu susţin caracterele personajelor consecuent pînă la sfîrşit. Dar cînd un poet face această eroare, vina luĭ nu e că nu cunoaşte, cum zice Schopenhauer, imutabilitatea caracteruluĭ; ci îl învinovăţim că n-a *motivat* acţiunile, cauzele determinante ale moduluĭ de a se manifesta personajul astfel.

IV) Pe acelaş adevăr se întemeiază, zice Schopenhauer, posibilitatea conştiinţiĭ morale—adică pe adevărul că omul nu se schimbă. El citează pe *J.* Rousseau, care odată, în copilărie, a aruncat asupra uneĭ servitoare vina furtuluĭ săŭ propriŭ. După patru-zecĭ de anĭ, Rousseau simte mustrare de conştiinţă pentru această nedreptate a copilărieĭ sale. Această mustrare, zice Schopenhauer, n-ar fi fost posibilă dacă s-ar fi modificat omul. Mi se pare că tocmaĭ din contră: mustrarea conştiinţiĭ dovedeşte schimbarea caracteruluĭ, căcĭ de ar fi avut conştiinţa luĭ de om matur, cînd era copil, n-ar fi făcut furtul; saŭ, de l-ar fi făcut, n-ar fi dat vina pe altul.

Iată cum raţionează Schopenhauer. Mustrarea conştiinţiĭ e posibilă, numaĭ cînd caracterul este nemodificat. De ce erorile cele maĭ ridicole, ignoranţa cea maĭ revoltătoare, nebuniile din copilărie nu ne fac ruşine la etate maĭ înaintată? Fiind-că de ele *ne-am lepădat*, cum ne-am lepădat şi de haina copilărieĭ.

Schopenhauer e uimitor prin prestidigitaţia luĭ logică. Pe romîneşte, asta se chiamă «a trage de păr» argumentele.

In care caz se ruşinează omul de faptele luĭ anterioare: cînd se schimbă, or cînd rămîne acelaş?

Schopenhauer zice că în cazul cînd rămîne acelaşĭ, ceea ce e de neînţeles. Dacă cine-va a fost acelaşĭ, atuncĭ ca şi acum, ar fi trebuit să se ruşineze şi atuncĭ cînd a făcut fapta de care se ruşinează acum, după patru-zecĭ de anĭ. Dacă acum este acelaşĭ ca atuncĭ, cînd nu s-a ruşinat de fapta luĭ, nu trebue nicĭ acum să se ruşineze, căcĭ e acelaşĭ om rămas neschimbat. Ne lepădăm, în adevăr, de ignoranţa trecută, ca şi de hainele

copilăriei, dar cam tot aşa ne lepădăm, se vede, şi de caracterul trecut.

V) Pe temeiul aceluiaşĭ adevăr se explică, după Schopenhauer, cum se face că un om, chiar cînd îşĭ cunoaşte greşelile şi slăbiciunile individuale şi vrea să se îndrepteze, se lasă dus să bată aceeaşĭ cale.

Aci Schopenhauer exagerează o observaţie adevărată. Sînt şi exemple contrare. Socrate s-a format prin voinţă. In confesiunile sale, *S-tul Augustin* ne spune cum se luptaŭ în el voinţa nouă cu cea veche şi cum a învins cea nouă, şi cîtă plăcere a simţit după ce a rămas numaĭ 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 şi-ar maĭ merita numele. Dar stăruinţa aduce succesul. Omul poate ajunge, cu timpul, să reziste tendinţelor, pe carĭ le îndeplinea la început fără voe, în mod spontan.

Cauzele ce pot contribui la modificarea caracteruluĭ sînt, între altele, *exemplul* şi *ideea*. Forţa ideiĭ influenţează, cum aŭ arătat Guyau şi Fouillée, asupra sistemuluĭ nostru afectiv şi dă o nouă direcţie caracteruluĭ. Ideile, sentimentele sînt, cum spune Dühring, cele maĭ marĭ forţe; cel ce le îndreaptă către ceva nobil, îngrijeşte indirect de tot ce interesează omenirea. Prin aceste forţe, toţĭ reformatoriĭ aŭ făcut revoluţiile lor. Wendell Philips, făcînd lauda luĭ Garrisson, zice: «Cele maĭ marĭ schimbărĭ se fac nu prin geniĭ, ci prin forţa covîrşitoare a caracteruluĭ».

Caracterul nu e imutabil, căcĭ nimic nu e imutabil în natură. Şi aceasta are o parte bună şi una rea; căcĭ pe baza aceloraşĭ legĭ, şi răul dar şi binele poate fi nimicit.

EREDITATEA ŞI EDUCAŢIA

Părerile pe carĭ le-am emis în privinţa imposibilităţiĭ educaţiuniĭ, aşa cum le-a formulat Schopenhauer, se pot considera ca o reacţiune, din punct de vedere istoric, în contra părerilor sec. XVII şi XVIII, ce susţineaŭ atot-puternicia educaţiuniĭ. Aşa se întîmplă de ordinar: după o afirmare exagerată vine o contrazicere tot aşa de exagerată, şi numaĭ din lupta ideilor opuse, deopotrivă exagerate, iese cu timpul o echilibrare logică maĭ apropiată de adevărata natură a lucruluĭ.

Dacă ar fi avut la îndămînă cunoştinţele de azĭ relative la ereditate, Schopenhauer poate ar fi adus nouĭ exemple şi dovezĭ spre a-şĭ susţine teza.

Psichologia modernă a constatat, studiind natura sufletuluĭ maĭ de aproape, că apucăturile părinţilor şi ale strămoşilor se moştenesc. Vedeţĭ exemple numeraose despre aceasta în scrierea d-luĭ **Ribot**: *L'hérédité psychologique*. Din familiile de pictorĭ se nasc pictorĭ, din familiile de învăţaţĭ se nasc învăţaţĭ, din familiile de muzicanţĭ se nasc muzicanţĭ, ş. a. m. d. Exemple de felul acesta nu tind parcă a întări credinţa că omul se naşte cu un anumit mod de a fi, cu un anumit caracter, ale căruĭ pornirĭ educaţia nu le poate abate? Caracterul sufletesc pare a se desvolta, în mod fatal, din nişte germenĭ înăscuţĭ şi toată atmosfera ambiantă culturală ar servi numaĭ să-l încălzească şi să-l ajute a se desvolta, a evoluă după legile imanente ale naturiĭ luĭ propriĭ, după pornirile inerente constituţieĭ native.

E, prin urmare, de un interes ştiinţific capital, nu numaĭ pentru cunoaşterea naturiĭ omeneştĭ, dar pentru darea unuĭ răspuns la întrebarea pedagogică despre puterea educaţieĭ, să cercetăm maĭ de aproape acest raport dintre concluziile date de psichologie relativ la ereditatea psichologică şi problema educabilităţiĭ omuluĭ.

Dovezĭ luate din teoria eredităţiĭ în favoarea ineducabilităţiĭ.—Exemple, ce ar milita în sensul fatalismuluĭ, ar fi următoarele:

1) *Geniile.*—Geniile şi-aŭ făcut (după-cum se vede din exemplele aduse de d. *Ribot*) drumul indicat de natura lor, prin toate adversităţile, chiar în *opunere* cu mediul. Aşa avem cazul luĭ *D'Alembert*, care, copil găsit, a fost luat într-o familie modestă, unde nu frequentaŭ oamenĭ eruditĭ. Predispoziţiile luĭ către matematicĭ se desvoltară în această atmosferă nefavorabilă, şi D'Alembert ajunse, într-o vîrstă foarte fragedă, membru al academieĭ franceze, pe baza lucrărilor originale ştiinţifice.

Gîndiţi-vă asemenea la mariĭ cuceritorĭ, căpitanĭ, carĭ maĭ toţĭ s-aŭ manifestat din vrîstă foarte fragedă, într'o direcţie ce n-atîrna de educaţia primită. Scipion Africanul, Alexandru Macedon, Napoleon cel Mare, toţĭ aŭ început să-şĭ manifeste

puterea geniuluĭ lor special de la o vîrstă tînără, între douăzecĭ şi două-zecĭ şi cincĭ de anĭ.

Discuţia acesteĭ probe. — Să nu fi ajutat oare absolut în nimic şi mediul la desvoltarea acestor genii? Inchipuiţi-vă pe D'Alembert că n-ar fi trăit la oraş, ci la munte, la ţară, între ciobanĭ, păstorĭ, agricultorĭ, unde n-ar fi găsit o carte, un jurnal, unde n-ar fi avut nicĭ o sugestie dela mediŭ, şi toate predispoziţiile luĭ ar fi rămas absolut neprovocate, ne-excitate şi necultivate. Ar maĭ fi ajuns, nu la o vîrstă fragedă, dar în toată viaţa luĭ, membru al academieĭ, întemeietorul enciclopedieĭ franceze, savantul pe care-l cunoaşte ştiinţa? Incontestabil că nu; ar fi ajuns desigur un cioban foarte isteţ, care ar fi ştiut să-şĭ aleagă maĭ bine mijloacele de cultivare a turmeĭ; dar nicĭ-odată D'Alembert al ştiinţiĭ. Poate şi-ar fi manifestat geniul în micĭ lucrărĭ de ţară, în construirea vre-uneĭ roate de car, dar nu în desvoltarea problemelor ştiinţifice ce l-aŭ făcut celebru.

Mediul nu i-a fost dar aşa de tot şi de tot vitreg; poate nu i-a fost pozitiv favorabil; dar n-a cătat să-l comprime; nu i s-a sustras aerul cultural necesar talentuluĭ, aşa în cît geniul luĭ să moară prin inaniţie intelectuală. Cît despre Alexandru Macedon şi Napoleon, cîte sugestiĭ n-aŭ căpătat eĭ dela mediŭ! Alexandru trăia cu ideia de a deveni un Ahile. Iliada luĭ Omer era nedespărţită de el. Puneţĭ pe sama predispoziţiilor native or cît de mult, dar nu se poate tăgădui că aceste predispoziţiĭ aŭ fost ajutate de mediŭ şi nu se poate susţine, că aceste predispoziţiĭ s-ar fi desvoltat fatal, *în orĭ-ce caz.*

2) *Revenirile atavice.*—Dar e un alt caz, care poate şi trebue să ne pue pe gîndurĭ ca educatorĭ, în ce priveşte puterea de a forma oamenĭ, un caz luat din observaţiile etnologice, relatat în *Revue des deux mondes* şi notat şi în scrierea luĭ Guyau, *L'hérédité et l'éducation.*

In urma uneĭ lupte între Spaniolĭ şi negri, într-o insulă din Filipine, se prinde un copil de negru, mic de treĭ anĭ. Acest copil e adus în capitala coloniilor spaniole, *Manilla,* şi acolo e cerut şi adoptat de un american. Americanul îl botează, îĭ dă numele *Pedrito,* caută a-ĭ face o cultură europeană, îl dă la şcoala din localitate, apoĭ îl ia cu dînsul în Europa, încă de tînăr şi deja «bine crescut». Pedrito învaţă foarte repede limba

franceză şi engleză, se poartă ca un gentilhomme, ştie să facă complimente frumoase prin saloane, e îmbrăcat luxos, şi ar fi zis orĭ-cine că acel copil de negru e civilizat în toată puterea cuvîntuluĭ.

După o călătorie de doĭ anĭ prin Europa, americanul se întoarce în Manilla; după doă lunĭ de zile dela întoarcere, Pedrito s-a făcut nevăzut. Imbrăcat luxos, poate cu ghete de lac şi haine negre, a fugit în munţĭ la vechiĭ luĭ tovarăşĭ de joc din copilărie; a reintrat în rîndul vagabonzilor. Instinctul vechiŭ, apucăturile native, atîta timp combătute, adormite de morfina civilizaţieĭ, s-aŭ trezit cu violenţă, în aerul în care crescuse Pedrito, şi-l mînară cu puterea fatalităţiĭ cătră mediul unde se născuse şi trăise.

Peste cît-va timp, un om de ştiinţă ce făcea escursiunĭ prin munţiĭ din jurul Manilleĭ, vede pe un pisc de munte apărînd o ceată de negri; i se pare un spectacol interesant şi se pregăteşte a schiţa cîteva portrete. De-odată unul din negri vine spre el şi-l întreabă, în cea maĭ pură englezească, dacă nu cunoaşte pe un american *Graham*, care probabil s-ar fi găsind în Manilla. Atuncĭ îĭ povesteşte întreaga istorie a vieţiĭ luĭ de rătăcitor în cultura europeană; şi, cu toate insistenţile savantuluĭ de a-l face să se întoarcă între albĭ, hotărîrea luĭ Pedrito de a rămîne cu tovarăşiĭ luĭ de viaţă, semeniĭ luĭ sufleteştĭ, a fost neclintită.

Iată un exemplu ce ne pune pe gîndurĭ. Un copil luat de la vîrsta de treĭ anĭ, scos din mediul vechiŭ, crescut într-o atmosferă nouă, dîndu-i-se deprinderĭ prin educaţie, deprinderĭ ce păreaŭ că aŭ crescut şi aŭ prins rădăcinĭ în sufletul luĭ; şi, după cît-va timp, cînd opera se credea desăvîrşită, tot rezultatul munciĭ se dărîmă şi natura veche revine cu toată puterea. Aşa dar se clădeşte pe nisip? Educaţia e opera meşteruluĭ Manole, în care se dărîmă noaptea ce se construeşte ziua. E munca luĭ Sisif, în care bolovaniĭ abia duşĭ cu multe sudorĭ pe munte se rostogolesc mereŭ din noŭ la vale?

Discuţia acestuĭ caz. — Reflecţiile acestea penibil de descurăjătoare, îşĭ atenuează efectul, dacă se cercetează întrebarea: *ce a voit să facă educatorul şi asupra cuĭ?*

Americanul a făcut un experiment pedagogic asupra uneĭ

naturĭ — cum era acea a luĭ Pedrito — puse foarte jos pe scara evoluţieĭ omeneştĭ. *Şi ce voia să realizeze?* Vroia să-l ridice, pe acel suflet primitiv, dela treapta inferioară la care l-a găsit, la treapta cea maĭ înaltă unde a ajuns omenirea azĭ.

Factorul timpuluĭ necesar *pentru fixarea calităţilor cîştigate şi transmiterea lor prin ereditate.* — Cum a ajuns omul azĭ la treapta cea maĭ superioară? N-a ajuns într-o epocă de zece, două-zecĭ, cincĭ-zecĭ, nicĭ o sută de anĭ; a ajuns în epoce carĭ se numără cu secolele; evoluţia se face încet, încet; s-aŭ săpat încet, încet treptele progresuluĭ în stînca ascensivă pe care s-a ridicat genul omenesc. Şi educatorul a voit acest salt, pe care l-a săvîrşit omenirea în secole, să-l facă în zece, cincĭ-spre-zece anĭ?

Educatorul, după cum am spus, să substitue naturiĭ; dar trebue să înţeleagă metoda naturiĭ; să nu pretindă a fi maĭ isteţ şi maĭ genial decît genul omenesc întreg, decît însăşĭ evoluţia. 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 luĭ.

S-aŭ dat acestuĭ caz împrejurările unuĭ adevărat experiment? Se poate considera ca un experiment pedagogic? Nu. In general experimentul în sociologie e greŭ, uneorĭ imposibil; dar ne putem închipui împrejurărĭ în carĭ s-ar face astfel de experimente. In scopul de a şti ce s-ar putea face cu sufletul unuĭ negru prin educaţie, ar trebui: *să se prelungească influenţele educaţieĭ îndestul, ca să se poată prinde din generaţie în generaţie rezultatul căpătat prin adaptare la mediŭ.*

Postulatul pedagogic. — Credinţa în transmiterea prin ereditate a calităţilor cîştigate e un postulat pentru educaţia genuluĭ omenesc. Zic *credinţa*, din circumspecţie ştiinţifică. Sînt cazurĭ în carĭ *experimental* s-a dovedit că unele caractere, cîştigate în timpul vieţiĭ individuale, s-aŭ transmis la urmaşĭ. Acesta e punctul de pozitivitate al credinţiĭ în condiţia esenţială a progresuluĭ. Dacă ceea ce se cîştigă de o generaţie nu s-ar transmite, măcar ca dispoziţie organică nervoasă, şi la generaţiile viitoare, întreaga muncă a omenirii

de secole ar fi zadarnică, şi fiecare generaţie ar trebui să înceapă întreaga experienţă omenească d'a capo. Dar găsim cuvinte destul de multe grămădite în scrierile luĭ *Darwin (Descendenţa omuluĭ şi Originea speţiilor)*, şi în genere în scrierile de biologie, de ştiinţele naturale ce s-aŭ scris dela Darwin încoace, ca să credem că ceea ce se numeşte *caractere cîştigate* se transmit şi devin caractere native, ereditare.

Dacă dar, pe baza acestor date ştinţifice, am voi să facem o experienţă *sociologică* serioasă, ar trebui să lăsăm timp organismuluĭ nu numaĭ să primească, dar să-şĭ transmită şi să acumuleze, din generaţie în generaţie, efectele educaţieĭ, influenţile mediuluĭ. Nu trebue să se mărginească educaţia numaĭ asupra unuĭ exemplar, ca asupra luĭ Pedrito, ci să se extindă şi asupra copiilor, nepoţilor şi strănepoţilor luĭ, ca să se vadă ce se poate cîştiga în definitiv.

Dar faptul că *Pedrito*, care neam de neamul luĭ nu învăţase o limbă străină, care neam de neamul luĭ nu văzuse şi nu învăţase cum trebue să se poarte într-o societate civilizată, şi n-avusese pregătire ancestrală de loc pentru aceste lucruri, a isbutit să le înveţe, fie şi pentru puţin timp, nu e lipsit de învăţăminte încurăjătoare. E de crezut că, aceea ce s-a cîştigat în sistemul luĭ nervos, nu se perde cu totul, şi munca luĭ n-a fost în zadar. Maĭ tîrziŭ a putut uita şi limba spaniolă şi franceză şi engleză; a putut să uite şi cum să facă un compliment faţă de un alt negru, care n-are nevoe de astfel de ceremoniĭ; dar dacă *actul* s-a uitat, de sigur nu s-a perdut din sistemul luĭ nervos acea urmă, acea modificare pe care o lasă după sine actul; şi această modificare s-ar fi putut transmite la urmaşĭ ca predispoziţie de a învăţa maĭ uşor, ceea ce Predito a învăţat greŭ; şi dacă s-ar fi putut continua influenţa în aceiaş direcţie, probabil rezultatul ar fi fost la urmaşiĭ luĭ maĭ pozitiv şi maĭ stabil, decît la Perdito.

Această credinţă stă în acord cu procedarea întreagă a natureĭ.

Instinctele animalelor, *maĭ puternice decît predispoziţiile omeneştĭ.* — Ce sînt instinctele la animale, decît nişte predispoziţiĭ puternice, carĭ, lăsate în voia lor, par a se desvolta în mod fatal? Astfel sînt instinctele păsărilor călătoare, al insectelor, etc. Albinele, ce-şĭ fac construcţiile aşa de măe-

stre, nu învață în școală arta arhitecturei, se nasc cu o predizposiție și o exercită imediat. Pasările cîntătoare nu iaŭ lecții de canto, n-aŭ conservator unde să învețe a intona; și totuși, chiar scoase din mediul unde trăiesc, de cum ajung în epoca 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 tuleele; după cum aŭ 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 condițiuni 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 naturaliști notează cazul: cum s-a născut în unele animale frica, necunoscută înainte de a veni în contact cu omul. Antilopele, așa de timide, nu știaŭ ce va să zică frica, pînă aŭ venit în contact cu omul. Cînd aŭ învățat însă pericolul de a sta în apropierea acestui biped ciudat, la care să uitaŭ mirate, frica s-a născut în ele și s-a transmis urmașilor. Cetiți descripția călătoriei lui *Nansen;* morșii și focile, pe carî le vîna spre a se hrăni, ședeaŭ pe mal și se uita curios la el, răbdînd aproape să le lovească cu pușca în cap, și se lăsaŭ a fi împușcate din apropiere, pentru că n-aveaŭ frică, nu înțelegeaŭ 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 dînsele, ca și antilopele și ca și păsările, 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.* Intr-un popor găsim, mai departe, atîtea varietăți de caractere cîte familii sînt; deci mai există și un caracter *familial,* din care se desvoltă caracterul *individual.* Toate aceste caractere, fuzionate în un singnr tot, formează acea unitate psichică, ce alcătuește complexitatea individuală a omului cu care

are de a face educatorul. Şi într-atît educaţia va fi cu efect şi va putea să ducă la un scop *ideal* pe individ, întru-cît va avea ochiĭ asupra acestor straturĭ de caractere ce constitue individul.

Natural, caracterul general omenesc, ce să găseşte la orĭ-ce individ din acest gen, nu va avea a fi modificat, pentru-că nimenĭ nu va voi şi nicĭ nu va putea să formeze din copiĭ alte fiinţe decît oamenĭ; şi decĭ orĭce fiinţă omenească trebue educată ca atare. Insă celelalte caractere ce se desvoltă pe baza generală a caracteruluĭ omenesc, toate pot fi supuse la modificărĭ, toate trebue să aibă un ideal către care se îndreaptă, toate sînt supuse la acţiunile educaţiuneĭ. La toate putem să distingem ceia ce e în conformitate cu idealul, şi ceia ce se abate dela ideal.

Că există *caractere de rasă* ce se despart dela tulpina caracteruluĭ general omenesc, aceasta se observă uşor, căcĭ bate la ochĭ caracteristica generală ce deosebeşte pe un om din rasa anglo-saxonă, de unul din rasa latină orĭ slavonă. Caracterul distinctiv al raseĭ latine, cu intelectul său aşa de neliniştit şi în vecĭnică mişcare, se accentuează vizibil, pus alăturea şi comparat cu disciplina caracteristică a *voinţeĭ* în rasa anglo-saxonă saŭ cu misticismul sentimental aşa de remarcabil la rasa slavonă. Parcă natura ar fi împărţit, la aceste treĭ rase, cele treĭ marĭ facultăţĭ ale sufletuluĭ, dînd fiecăreia una maĭ din belşug: inteligenţa, voinţa şi afectivitatea. Natural, aceste caracteristice nu sînt absolute, ele pot şi trebue complectate prin trăsăturile speciale de detaliŭ; dar, în liniĭ marĭ, rămîn ca dispoziţiĭ generale predominante.

Caracterul etnic. — In aceste diferite rase găsim anume atîtea deosebirĭ cîte popoare o alcătuesc. Comparaţĭ Francezul cu Italianul. Ce deosebire dela raţionalizmul abstract deductiv al Francezuluĭ, la intuiţionizmul concret artistic al Italianuluĭ! Există un caracter *naţional* ce se păstrează prin secole, se manifestă în toate creaţiile spirituale ale unuĭ popor: în limbaj, în artă, în credinţele religioase, în instituţiile politice. Aceste instituţiĭ politice devin apoĭ cauze ce păstrează saŭ modifică însuşĭ caracterul.

Poporul francez, populaţia galică, aşa cum a fost descrisă de istoriciĭ vechĭ: popor intelectual, dar uşurel, vorbitor şi 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 liniĭ generale pînă azĭ. »*Novis plerumque rebus student*«, *zice Tacit.* (Citat de *Ribot, L'hér. Ps.*)

Cum aŭ caracterizat istoriciĭ pe greciĭ vechĭ, astfel îĭ găsim, în unele trăsăturĭ generale, pînă azĭ. Iscusit la vorbă, retor și dialectician este și grecul vechiŭ și grecul modern; cu deosebire însă că, pe cînd spiritul greculuĭ vechiŭ era îndreptat la chestiĭ de o vitalitate intelectuală superioară, acea agerime mintală a greculuĭ modern, după cum se poate constata din istoria imperiuluĭ bizantin, a fost aplicată la chestiunĭ mărunte de interese particulare, fără calitate înaltă civilisătoare. Dar încolo, aceiaș tecnică intelectuală și agerime mintală s-a cheltuit și s-a constatat la greciĭ vechĭ și nuoĭ.

Ereditatea etnică e tot așa de ușor de constatat ca și cea individuală. Observațĭ d. e. poporul, așa de cunoscut la noĭ, *Evreiĭ*, cum îșĭ păstrează prin ereditate și bunurile și relele: spiritul practic de intreprinderĭ, de afacerĭ, spiritul de «economie» — și acesta dus așa de departe, în cît tot unul din eĭ a putut spune, cu spirit și cu drept cuvînt, că în țara romînească se face maĭ multă *economie politică* decît în orĭ-ce țară din lume, dar uniĭ fac numaĭ economie, alțiĭ numaĭ politică, și anume Romîniĭ fac numaĭ politică, ear Ebreiĭ economie. Particularitățile lor sufletești s-aŭ păstrat tot așa de bine ca și morbul judaic, lepra și boala de ochĭ.

Observațĭ alt popor, care asemenea poate fi supus observațieĭ etnologice la noĭ, *Țiganiĭ*. Ișĭ păstrează caracterul vagabond, fără închietudine de ziua de mîne, fără grijĭ de cultură și ideal, rătăcind fără sălaș, fără perspectivă de organizare; și așa se găsește pretutindenĭ.

Să schimbă caracterul național? — Este caracterul etnic modificabil? Am văzut la popoarele citate, că ceva se păstrează în tot decursul istorieĭ. Firește, că d-aci nu se pot trage concluziĭ contrare cu întreaga procedare a natureĭ organice. Numaĭ caracterul național să rămîe imutabil? Toate caracterile ființilor organice sînt supuse la modificărĭ, însă cu condiția ca

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

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

Dela mediul moral e posibil omuluĭ să se sustragă. Ca să combată influenţa ce ar putea-o avea dela un mediŭ cultural anumit, n-are decît să se cantoneze, să se închidă în legile, moravurile, credinţele, tradiţiile, carĭ alcătuesc spiritul propriŭ al grupuluĭ săŭ etnic.

Numaĭ elementele individuale, carĭ se rup şi se desfac din corpul întreg etnic, fie al vagabonzilor ţiganĭ, fie al ebreilor, fie al altuĭ popor, şi carĭ aŭ intrat cu totul în mediul moral al poporuluĭ nostru, bunioară, numaĭ acelea s-aŭ schimbat, prefăcîndu-şĭ viaţa sufletească după sistemul noŭ de viaţă culturală în care aŭ pătruns.

Din contră, cînd acele elemente individuale rămîn în grupul etnic din care fac parte, păstrează firea ancestrală şi se sustrag dela influenţile mediuluĭ moral încunjurător, ce l-ar putea modifica. Astfel se explică pentru-ce grupurĭ etnice pot trăi individual deosebite, cu caracterul lor propriŭ istoric, chiar în mijlocul alteĭ naţiunĭ cu altă cultură; astfel se explică unele anacronisme istorice, existenţa unor popoare ce păstrează o cultură antică nemodificată, ca ebreiĭ s. e., deşi trăesc înconjurate de un mediŭ cultural aşa deosebit de spiritul cultureĭ sale întîrziate.

Omul îşĭ face astfel, izolat în grupul mare etnic şi cultural încunjurător, o atmosferă de viaţă sufletească, din care trăeşte, se hrăneşte, pe baza căreia se desvoltă, aproape fără teamă de influenţele alteĭ atmosfere culturale din prejur.

Caracterul naţional e decĭ modificabil, însă cu condiţiunea ca *mediul moral să se schimbe;* fără aceasta nu e cu putinţă.

Educatorul, în sensul obişnuit al cuvîntuluĭ, n-are însă atît a face cu modificările caracteruluĭ naţional propriŭ zis. Aceasta e o chestiune în care pedagogia s-atinge cu sociologia şi cu ştiinţa de stat, şi e maĭ mult o problemă de cîrmuire de popoare, de reformare socială, pe baza unor măsurĭ şi dispoziţiĭ maĭ permanente, contînd pe un timp maĭ lung.

Caracterul individual propriŭ zis. — Educatorul are a face maĭ mult şi maĭ întîiŭ cu *caracterul individual.*

Caracterul individual variază aşa de mult dela om la om, după cum la un arbore variază ramurile şi 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; şi în fine altele, mărginaşe şi finale, frunzele, constituite fiecare din diferenţe individuale. Şi după cum la un arbore, ceia ce se preface repede an cu an, sînt tocmaĭ ultimele excrescenţe extreme, frunzele, tot aşa din omenirea întreagă ceia ce se modifică maĭ întîĭ şi maĭ degrabă sînt caracterele individuale. Cu acestea are de a face educatorul; n-are de a face cu caracterul, fie al genuluĭ omenesc întreg, fie al celorlalte despărţiturĭ marĭ, precum caracterul raseĭ, saŭ cel etnic.

Caracterul individual are o infinită variaţie şi în ce priveşte alcătuirea luĭ intelectuală şi în ce priveşte voinţa, şi în ce priveşte afectivitatea.

Legile generale ale inteligenţiĭ se găsesc, negreşit, funcţionînd la toţĭ oameniĭ; dar se specifică aplicîndu-se unor elemente şi dispoziţiĭ particulare, ce variază dela om la om. Pe cînd, de pildă, un individ se caracterizează, din punct de vedere intelectual, prin o predispoziţie de a observa şi păstra maĭ mult părţile senzibile din natură, ce cad sub impresiile simţurilor; alte inteligenţe remarcă şi memorează aceia ce e de ordin general, raporturile între fenomene. Astfel deosebim spiritul concret-intuitiv, de spiritul abstract-logic. Şi maĭ departe, în cea dintîiŭ categorie se găsesc atîte variaţiĭ. Unul observă şi memorează maĭ mult formele vizibile; altul, maĭ mult mişcările; altul, sonurile; de aicĭ atîtea *tipurĭ* deosebite intelectuale: tipul *vizual, motor, auditiv.* Dacă ar fi să se proceadă în mod absolut identic cu toate aceste tipurĭ, efectul educaţieĭ ar fi prea neînsemnat. Idealul educaţieĭ este să se dea înrîuririle după individualitatea fie-căruia.

Aceiaş deosebire se găseşte şi în ce priveşte *sentimentele* şi în ce priveşte *voinţa.* Şi aicĭ sînt atîtea variaţiĭ şi atîtea combinaţiĭ de nuanţe cîte persoane sînt.

Caracterul familial. — Unde este însă fatalitatea eredităţiĭ maĭ neliniştitoare pentru educaţie; unde ne turbură maĭ

mult în arta noastră, e în ce privește *caracterul familial*. E o observație, azĭ de domeniul comun, că și în ce privește partea fizică, ca și cea morală, caracterul în mod fatal se transmite din tată în fiŭ. Se moștenește astfel și fizionomia, trăsăturile feţiĭ, forma capuluĭ, înălțimea, fecunditatea, ba chiar și longevitatea. Se pot cita cazurĭ tipice. Din familia *Turgot* toţĭ membriĭ nu trăiaŭ decît aproape cincĭ-zecĭ și nouă de anĭ. Cel maĭ însemnat din această familie, celebrul Turgot, care cunoștea această fatalitate, cînd s-a apropiat cu vîrsta de termenul final hotărît de soarta familieĭ sale, a început să-șĭ pue trebile la cale, să-șĭ încheie socotelile vieţiĭ; și era și timpul, căcĭ la vrîsta de cincĭ-zecĭ și treĭ de anĭ a murit.

Statistica a stabilit, comparînd mortalitatea populațiunilor *creștine* cu aceia a evreilor, că $^1/_4$ din populația totală *creștină* moare până la șese saŭ șepte anĭ, pe cînd $^1/_4$ din totalitatea populațieĭ evreeștĭ nu dispare decît la 28—29 anĭ; $^1/_2$ din populație la creștinĭ scade cam pe la 35 de anĭ; $^1/_2$ din ebreĭ nu scade decît cam pe la 53 de anĭ *(Ribot)*. Așa în cît longivitatea e un caracter ce se moștenește nu numaĭ la familiĭ, dar și dela popor la popor.

Se moștenesc 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.

In ce privește partea *morală*, sufletească, s-ar putea spune *a priori* că trebue să fie aceiaș fidelitate de trăsăturĭ dela tată la fiŭ. Dacă se transmite constituția, structura și dispozițiile fiziologice, e natural ca, odată cu partea fizică, să se transmită și sufletul și dispozițiile psihice. Căcĭ nu se maĭ poate azĭ crede și susține că e o deosebire de «substanță» între corp și suflet. Nu se maĭ poate concepe, pe baza actuală a științeĭ, că există o substanță de sine stătătoare, independentă de corp, ce se numește *suflet*, și care nu împărtășește soarta și caracterele ființiĭ fizice. Ceea ce e pentru simțul extern *corp*, e pentru conștiința internă *suflet*; și viceversa, ceea ce despre partea internă constitue sufletul, despre partea externă constitue corpul. Corpul e sufletul văzut cu ochiĭ fizicĭ; sufletul e corpul văzut cu ochiĭ spirituluĭ; e una și aceiaș substanță manifestată în două forme variate, prin două felurĭ de simțurĭ deosebite.

Astfel că, dacă odată se constată că se transmite şi forma externă şi constituţia intimă materială, cu toate dispoziţiile organice, prin aceasta chiar, din punct de vedere filozofic şi ştiinţific, se susţine şi se constată că se transmite şi sufletul, cu toate dispoziţiile generale familiale.

Raportul dintre factorul intern şi educaţie. — Ereditatea poate fi pentru educaţie un mare auxiliar, dar în acelaş timp şi o pedică enormă.

Am admis puterea relativă a educaţiuniĭ. Ca să lămurim maĭ bine chestiunna, să luăm un exemplu: Avem de educat un om. El face parte ca membru din o societate, din o familie, din o naţiune, din o rasă anumită; apoĭ maĭ este membru al omenimeĭ în genere, fără a maĭ spune că e înjghebat în lanţul maĭ întins al animalelor. Iată decĭ cîte caractere cumulează dînsul. Acestea formează natura luĭ proprie, esenţa luĭ, şi constituesc factorul intern, spre deosebire de totalitatea influinţilor şi împrejurărilor externe, carĭ alcătuesc factorul extern, tot atît de important în calculul determinant al personalităţiĭ definitive.

Ce poate educaţiunea faţă cu factorul intern? Educaţiunea va putea modifica cu atît maĭ uşor caracterile ce formează natura individuluĭ cu cît acestea vor fi de formaţiune maĭ recentă; cu cît vor fi maĭ vechĭ, influinţile exterioare vor avea o forţă maĭ slabă de modificare. Decĭ, cînd avem de educat un individ, vom şti că ce este relativ maĭ uşor de modificat vor fi caracterile moştenite dela părinţĭ. Acestea, fiind de formaţiune maĭ recentă, va trebui o influinţă relativ maĭ mică, spre a le modifica. Caracteristica naţională saŭ a poporuluĭ, din care face parte individul, va cere o influinţă şi maĭ îndelungată şi mare spre a se schimba, caracterul fiind maĭ adînc organizat în sistemul psichofizic al individuluĭ. Şi aşa maĭ departe.

Decĭ ca să putem răspunde la întrebarea: *ce poate educaţiunea?* Trebue să ştim ce are în minte acel ce pune această întrebare. Se gîndeşte la influinţa asupra unor caractere particulare moştenite dela părinţĭ, dela popor, dela rasă? In cadrul influinţiĭ propriŭ zis educaţionale, intră direct numaĭ caracterul individual şi cel mult familial. Pe acestea le poate influinţa educaţia în timpul cît i se pune la dispoziţie.

Dacă, din o întîmplare fericită, ereditatea cade de acord cu idealul educaţieĭ, sarcina educatoruluĭ e foarte uşoară: n-are decît să ajute firea în desvoltarea eĭ.

Neinterventionismul pedagogic.—Pe baza unuĭ astfel de presupus acord iniţial şi organic între natura înnăscută primitivă a omuluĭ şi idealul vieţiĭ omeneştĭ, se incumeta *Rousseau*, cînd susţinea *ne-interventionismul* în materie de educaţie.

Sarcina educatoruluĭ, după *Rouseau*, s'ar reduce la evitarea sistematică şi vigilentă a orĭ-căreĭ influenţe externe perturbătoare, care ar împedica saŭ abate libera desvoltare firească a tendinţelor şi facultăţilor omeneştĭ înnăscute.

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

Istoriceşte poate să fie explicabilă pornirea luĭ Rousseau în contra mediuluĭ social, şi în contra feluluĭ de educaţie a timpuluĭ săŭ, lipsite de principiĭ serioase, călăuzite de prejudiţiĭ şi modă, care neglija cerinţele natureĭ şi voia să fasoneze spiritul omuluĭ după un tipar artificial şi capriţios. Dar, pe cît de greşită era epoca luĭ, care siluia natura, dîndu-ĭ o direcţie factice, tot aşa de greşit era Rousseau însuşĭ, cînd credea că ar fi destul să se facă abstracţie de *orĭ-ce înrîurire* din afară, pentru ca firea să se desvolte în voia eĭ, luîndu-şĭ în mod fatal formele şi funcţiunile înalte ce caracterisează fiinţa omenească în gradul eĭ de evoluţie superioară.

Nimic ce e specific omenesc nu se desvoltă în mod *fatal* în om, pus în *orĭ-ce* condiţie, în special izolat de societatea semenilor săĭ. Nicĭ limbajul, nicĭ sentimentul moral nu se ivesc şi nu se manifestă ca forţe reale decît în atmosfera vieţeĭ şi influenţelor sociale.

Afară de aceasta, concepţia optimistă a luĭ Rousseau, despre perfectul acord organic dintre dispositiile natureĭ şi idealul vieţiĭ omeneştĭ, este o utopie.

MIJLOACELE GENERALE DE A INFLUENȚA ASUPRA OMULUI

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

Mijloacele educațieĭ se pot împărți în douĕ categoriĭ: *fizice* și *psihice*, după izvoarele din carĭ decurg plăcerile și durerile determinantele voințiĭ. Cele *fizice*, însă, nu se pot considera ca mijloace propriĭ de educațiune. *John Locke* le numea barbare; dar, cu drept cuvînt, s-ar putea numi animalice, căcĭ se adresează la partea animalică și decurg din izvoare sensuale. Bătaia merge în contra scopuluĭ educațiuniĭ, degradează pe om, îl depinde a se teme de durerĭ inferioare. Și tot așa și plăcerile senzuale ale mîncăriĭ saŭ durerile lipseĭ de nutrițiune; ele se adresează instinctuluĭ de conservare fizică, care se găsește în orĭ-ce brută.

Insă în om se maĭ află și alte instincte maĭ înalte, se află maĭ întîĭ un instinct al *conservăriĭ euluĭ săŭ moral*, care une-orĭ cade chiar în conflict cu instinctul de conservare materială și cere jertfirea cerințelor viețiĭ, spre a se conserva existența morală. Acest instinct al conservăriĭ morale nu se găsește la animale, și de aceia îl putem considera ca *omenesc*.

Negreșit, deosebirea între oamenĭ și animale în multe privințĭ nu e absolut tranșată; numim «omenesc» aceia ce se găsește doar în cea maĭ mare parte la om; iar «animalic» aceia ce se găsește în maĭ mare parte la animale. Orĭ-cum, în animale nu se găsește *tot* ce se află în om; sînt resultate de evoluțiune maĭ înaltă, cîștigate numaĭ de creerul omenesc; între acestea se află și aspirațiile la o existență proprie a euluĭ moral, în ochiĭ săĭ intelectualĭ și în ochiĭ celorlalțĭ oamenĭ.

Pedagogia modernă cere educatoruluĭ ca, în loc să se adreseze la instinctul de conservare al existențeĭ fizice, să se adreseze maĭ mult la *onoare*, la reputațiune; în loc să pedepsască prin durerĭ fizice, să pedepsască prin durerĭ morale.

Acestea sînt, de altminterĭ, pentru om și durerile cele maĭ simțite. Cînd un om e bătut, ceia ce-l costă maĭ durabil, nu e atît durerea senzuală a lovituriĭ, căcĭ aceasta trece; ceia-ce rămîne, e rușinea, e aducerea aminte de degradarea la care a fost supus de un semen al sĕŭ. Dacă ar fi lovit de un animal,

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

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

Numai asupra copilului mic de tot, şi in cazuri excepţionale, sint permise pedepsele corporale, căci atunci nu ne adresăm omului, ci animalului. Omul, in deseoltarea sa individuală, dela ambrion şi pînă la forma lui desăvirşită, trece prin toate fazele priu care a trecut regnul animal in desvoltarea sa generală. Intre fazele evoluţiei individuale găsim, ast-fel, la inceput, şi faza animalului.

Cum ne putem noĭ explica efectul pe care lauda şi desaprobarea îl are asupra omuluĭ?

Prin două căĭ:

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

2) Prin *simpatie*. Ce înseamnă lauda din punct de vedere al celuĭ ce o dă? Că acel om are, faţă cu noĭ, 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 orĭ de întristare ale semenilor noştri. Decĭ bucuria celuĭ ce ne laudă, nemulţumirea celuĭ ce ne ceartă, trece, prin simpatie, involuntar şi în sufletul nostru.

Afară de instinctul onoriĭ, educatorul maĭ are la dispoziţia sa şi alte instincte, la carĭ se poate adresa, spre a influenţa voinţa copiluluĭ. Ast-fel e: *sociabilitatea, instinctul de imitaţiune, impulsul de a cunoaşte.*

Instinctul *imitaţiuniĭ* este un mare auxiliar al educaţieĭ. Omul a moştenit această tendinţă dela strămoşiĭ săĭ antropoizĭ. Darul de a imita este şi maĭ pronunţat la copil, poate pentru că faza luĭ de desvoltare e maĭ apropiată de cea antropoidă primitivă. Este destul să punem înaintea luĭ modele de ce trebue să facă, pentru ca, pe această cale uşoară şi naturală, să ajungem la rezultatul dorit.

Sociabilitatea este un izvor natural de plăcere; de aceia, una din pedepsele cele maĭ simţite, este arestul; căcĭ tendinţa

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

Impulsul de a cunaşte, *curiozitatea*, e de asemene un mijloc, de care ne putem servi pentru călăuzirea şi formarea sufletească a copiluluĭ.

In toate aceste cazurĭ ne adresăm, cum vedem, numaĭ la funcţiunĭ psihice.

Să punem cazul extrem, al unor dispoziţiĭ instinctive aşa de puternice, în cît toate mijloacele obişnuite ale educaţieĭ rămîn fără efect. Maĭ întăiŭ de toate, acest caz, se datoreşte de cele maĭ multe orĭ *negligenţiĭ* educatoruluĭ. S-a lăsat, de ordinar, ca acele predispoziţiĭ, slabe la început, să crească, să se desvolte şi să se închege. Natural, atuncĭ educatorul stă faţă cu un caracter relativ format, şi greutatea luĭ *atuncĭ* începe. Faţă de astfel de cazurĭ maĭ rămîne de întrebuinţat numaĭ un mijloc, tot aşa de estrem şi maĭ mult de natură medicală, decît pur pedagogică.

Sugestia în educaţie.—Pentru că avem a face cu predispoziţiĭ patologice, e natural ca să admitem în contra lor mijlocul medical-terapeutic. Şi vorbesc chiar de acum, de acest cas, ca să nu maĭ revenim asupra luĭ, cînd vom intra în domeniul mijloacelor curat pedagogice. Acest mijloc medical-terapeutice *sugestia*.

Sugestia e de două felurĭ: *normală* saŭ obişnuită, şi *excepţională*, terapeutică.

Sugestiunea normală e orĭ-ce influenţă exercitată de un spirit asupra altuĭ spirit. Un îndem, o povaţă, o poruncă, o învăţătură poate servi de a sigera, de a transmite un gînd, o stare sufletească, din un spirit în altul. Dar aceasta e semnificaţia cea maĭ generală a sugestieĭ. Semnificaţia maĭ specială se întrebuinţează atuncĭ, cînd se impune, fără ştirea individuluĭ, o dorinţă, idee, impulsiune, care îşĭ face efectul în mod fatal, ca şi cum aceea idee şi dorinţă s'ar fi născut în mod obişnuit în sufletul aceluĭ individ.

Efectul acesta l-aŭ obţinut maĭ întîiŭ medicĭ, hipnotizînd. De şi astfel de experienţĭ se fac de mult, nu s'aŭ aplicat însă la educaţie decît de curînd şi întîmplător.

Intîmplarea o povesteşte *Dr. Bérillon* în raportu săŭ «*La sugestion, ses aplications à la Pédiatrie* et à l'éducation mentale des enfants vicieux ou dégénérés», raport înaintat «*au congrès international de l'hypontisme experimenteal et thérapeutique*». Iată cum povesteşte ocasiunea, cînd pentru întîia oară s'a intrebuinţat sugestia în educaţie. Vine la *Dr. Liébault* un copil atins de o afecţie nervoasă, şi adus de mama luĭ şi de un frate. *Liébault* voia să-l adoarmă, ca să-ĭ sugereze influenţele ce ar fi putut să-l vindece de afecţia nervoasă; însă nu e destul să voieştĭ a sugestiona şi ipnotiza; trebue ca şi subiectul să voiască să fie ipnotizat şi sugestionat, să nu aibă cel puţin ideia rebelă de a refuza influinţa. Copilul acesta bolnav a refuzat să fie ipnotizat; atuncĭ fratele luĭ, ca să-l îndemne şi să-ĭ arate că nu e nicĭ-un pericol, s-a oferit el, de şi nu era în causă. Dr. Liébault l-a adormit; în timpul somnuluĭ hipnotic muma povestea doctoruluĭ că copilul e leneş, că nu învaţă şi s'a plîns de purtarea luĭ. Copilul, natural, n'a auzit nimic; dar doctorul înpins maĭ mult de plîngerile mumeĭ, sugeră copiluluĭ să fie cuminte, să se silească, să muncească, să înveţe lecţiile regulat, etc.

De ordinar aceste sfaturĭ, in starea normală, nu se prind. In situaţia excepţională a sugestieĭ hipnotice a fost un ordin ce s-a pătruns adînc în spiritul copiluluĭ şi pe care a trebuit fatal să-l execute. Spre mirarea tuturor, şi a luĭ însuşĭ, acel copil deveni foarte silitor; şi de unde era cel din urmă în clasă, a isbutit, în timp de şease săptămînĭ, să ocupe de două orĭ locul întîiŭ. Aceasta era o minune, chiar pentru el. Dar după şease săptămînĭ a încetat silinţa şi cumineţenia.

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

Alt caz: un copil inaccesibil la cultura intelectuală, era incapabil de orĭ-ce încordare a spirituluĭ şi de atenţie. Dr. Liébault il sugestionă să fie *atent* la tot ce aude saŭ citeşte. Copilul căpătă atîta putere de atenţie, în cît ajunse în două lunĭ să cunoască literile şi să înveţe regulele operaţiilor aritmetice.

Dela 1885—88, Dr. Liébault a avut, în mod întîmplător, 22 de cazurĭ, de susgestiĭ educaţiĭ educaţiune. Din aceste 22 cazurĭ, 10 aŭ fost cu efect complect: vindecare totală de rele dispoziţiĭ saŭ inferioritate sufletească; 8 aŭ fost urmate de ameliorărĭ, şi 4 nereuşite.

Sugestia educativă s'a aplicat ca să se vindece *frica*, dispoziţiile către *mînie*, inclinaţiile către *minciună*, alte înclinaţĭ precoce către rĕŭ şi în fine pentru desvoltarea facultăţilor intelectuale.

Aceleaşĭ experienţe s'aŭ repetat şi de *Dr. Bérillon* asupra cazurilor de *minciună irezistibilă*, *cleptomanie*, *cruzime*, *lene* iarăşĭ invicibilă, «*necurăţenie*, *nedesciplină*, *frică*.

Iată concluziile la care ajunge Dr. Bérilon: «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 amployée rationnellement par des medicins expérimentés et compétents, constitue un agent thérapeutique frequement succeptible 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 rigourieusement observés, sont:

l'incontinence nocturne d'urine;
l'incontenence 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 fonctionnele du système nerveux.

La suggestion n'a pas, jusqu'à ce jour, donné des resultats appréciables dans le traitement de l'idiotie, du crétinisme, de la surdi-mudité. 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 ou les pédagoques 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 l'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 izbuteşte a se vindica astfel defecte morale ca: înclinaţia către minciună, hoţie, cruzime, necinste, frică, etc., incontestabil că avem la îndămînă un mijloc din cele maĭ puternice pentru ameliorarea raseĭ omeneştĭ.

Sugestia şi instinctul.—Cum se explică puterea sugestieĭ? *Sugestia joacă rolul unuĭ instinct noŭ.* In ce constă puterea şi natura instinctuluĭ? In o impulsiune irezistibilă de a face un act adaptat bine la un scop şi pe care individul nu l-a învăţat dela nimenĭ. Luaţĭ orĭ-ce instinct şi veţĭ vedea că este în el o tendinţă puternică de a realiza ceva, pe care-l doreşte individul, nu ştie pentru-ce, din ce causă, nicĭ în ce scop. Prin studiŭ ştiinţific se stabileşte în urmă că scopul e conservarea individuluĭ; însă individul nu se gîndeşte la acest scop, cînd lucrează. Comparaţĭ natura instinctelor cu a sugestiuneĭ. Cînd i se porunceşte unuĭ copil ipnotizat să facă un lucru, d. e. după ce se va deştepta să se ducă în bibliotecă, să aleagă o carte anumită şi să cetească din ea puţin, apoĭ după ce va ceti o pagină-două, s-o pue la loc orĭ s-o dea alteĭ persoane; şi cînd copilul, după-ce s-a deşteptat şi, după o pauză, pleacă să execute această idee, s-o realizeze, el simte o *nevoe* să se ducă în bibliotecă, şi o *dorinţă* de a ceti cutare carte, şi această dorinţă şi-o satisface tocmaĭ după-ce a cetit numărul de paginĭ comandat; apoĭ îĭ vine dorinţa de a da cartea alteĭ persóne. Cu alte cuvinte, cînd execută punct cu punct programa dictată de altul şi pe care nu o cunoştea, putem zice că se supune aproape unuĭ instinct, care este, la rîndul săŭ, tot un ordin, însă un ordin ancestral, o sugestie a generaţiilor trecute transmisă prin sistemul nervos.

In locul instinctuluĭ fricĭ, instinctuluĭ de a fura, inclinaţieĭ de a minţi, în locul dorinţilor ce-l fac pe cineva a comite acte rele în mod irezistibil, educaţia, pe cale medicală, substitue alte dorinţe, alte instincte, dorinţe opuse, tot aşa de nerezistibile şi de puternice.

Iată dar că avem mijlocul de a înfrînge unele dispoziţiĭ ereditare ce aŭ avut timpul să se desvolte şi care-s în contrazicere cu idealul educaţiuniĭ.

Aceste mijloace sînt însă în afară de domeniul pedagogieĭ, şi cazurile la carĭ se întrebuinţează sînt cazurĭ patologice.

Noĭ vom avea a ne ocupa cu cazurile obişnuite, cu predispoziţiĭ destul de puternice de altmintrelea, dar susceptibile de a se modifica prin mijloacele normale, obişnuite, putînd să fie înfrînte şi abătute dela calea lor, prin înrîurirea educaţieĭ, în limitele normaluluĭ.

Dar ca să vedem în ce direcţie va trebui îndreptată natura individuluĭ, şi ca să putem cunoaşte carĭ dispoziţiĭ trebuesc păstrate şi carĭ nu, ce putem alege noĭ din caracterul individual şi etnic, şi ce trebue să înlăturăm, e nevoe a cunoaşte un *criteriŭ*, e nevoe s-avem o *directivă*, să ştim *ce vrem* în educaţie. Trebue decĭ să ne punem întrebarea: care e *scopul* şi *idealul* catră care tindem noĭ ca educatorĭ?

Incă o observaţie, înainte de a trece la această problemă nouă. D-l *Ribot*, în scrierea sa *L'Hérédité psychologique*, emite ideia că educaţia poate mult asupra *mediocrităţilor*, dar e fără efect în ce priveşte cele două extremităţĭ, *geniul* de o parte şi *idioţia* de altă parte. Este adevărat că din o natură absolut obtuză, unde nu-s forţe de desvoltat, e greŭ de făcut ceva de seamă. Educatorul nu e creator, ca Dumnezeŭ, să facă ceva din nimic; el trebue să aibă *ceva* de desvoltat; cînd nu există nimic, nu poate face nicĭ el nimic. Iarăşĭ *ex nihilo nihil fit.*

Dar de ce, cînd e o exuberanţă de forţe, aşa cum se găseşte la genii, educaţia n-ar avea nicĭ o înrîurire? Pentru-că tendinţele geniilor sînt predestinate? Dar am văḑut că nu pot fi tendinţĭ aşa de puternice carĭ să nu fie combătute şi paralizate; am văzut că nu se poate susţine pozitiv că la desvoltarea geniuluĭ n-a contribuit cu nimic mediul şi că direcţia pe care a apucat-o nu e rezultatul celor două forţe, a forţiĭ subiective, înăscute pe de-o parte, şi a influenţeĭ mediuluĭ, de altă parte.

De ce direcţia naturală bună a unuĭ geniŭ n-ar putea să fie ajutată de educator, şi cea neadmisibilă n-ar putea să fie

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

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

Pentru limita educaţieĭ găsim de asemene la latinĭ un proverb care formulează bine ideia: «*Non quovis ex ligno fit Mercurius*», nu poţĭ să scoţĭ genii din orĭ-ce fel de oamenĭ.

C

PROBLEMA IDEALULUĬ IN EDUCAŢIE

Ce formă trebue să se dea personalităţiĭ omeneştĭ? Care trebue să fie *scopul*, *idealul* către realizarea căruia trebue să tindă arta educaţieĭ? Iată chestiunea cu care ne vom ocupa acum.

Importanţa şi necesitatea determinăriĭ scopuluĭ. In or-ce întreprindere practică, trebue să se aibă în vedere, maĭ mult saŭ maĭ puţin clar, ţinta ce se urmăreşte.

Ştiinţele practice asemenea trebue să-şĭ determine scopul, în vederea căruia se strîng mijloacele. Pedagogia, ştiinţa educaţieĭ, cum s-a văzut, e o ştiinţă practică. Interesul eĭ practic este de a educa; şi decĭ toate cunoştinţele relative la natura omenească se aleg ca mijloace în vederea scopuluĭ, pe care educatorul se presupune că-l are clar în minte. Cu toate acestea, adesea în arta educaţieĭ ni se prezintă spectacolul neînchipuit de bizar al unuĭ artist care lucrează fără să ştie ce vrea să facă.

Ce absurd ni s-ar părea un architect care, fără să facă un plan dinainte, fără să aibă în minte nicĭ înălţimea clădireĭ, nicĭ scopul eĭ, nicĭ dispoziţia camerilor, nicĭ unde are să fie uşa, fereastra, scara, ar lucra grămădind cărămizĭ peste cărămizĭ. N-ar fi de mirare dacă, în ast-fel de condiţiĭ, ar eşi o casă a căreĭ uşă să fie în pod şi fereastra în pivniţă.

Decĭ e de absolută nevoe, şi logică şi practică, să ne lămurim asupra scopuluĭ educaţieĭ.

SCOPUL EDUCAŢIUNEI INFLUENŢAT DE CONCEPŢIA GENERALĂ DESPRE VIAŢĂ

Fie maĭ clar, fie maĭ obscur, omenirea istorică a fost condusă pînă azĭ de doă mult treĭ concepţiĭ marĭ, generale, despre viaţă. Aceste concepţiĭ aŭ fost, în acelaş timp, idealul educaţiuneĭ în diferitele timpurĭ.

Educatorul este, în mod conştient, influenţat de aceea ce-şĭ închipue el, împreună cu timpul luĭ, despre viaţă. Educatorul trăeşte din concepţia timpuluĭ săŭ; îşĭ modelează el însuşĭ, vrînd nevrînd, sufletul şi viaţa după această concepţie; şi, vrînd nevrînd, caută să transforme pe ceĭ încă neformaţĭ, după acelaşĭ tip. Chiar dacă n-ar căuta să traducă în formulă de doctrină idealul vieţeĭ, totuşĭ îl traduce în acte şi-l trăeşte; şi orĭ-ce idee ar avea un educator, în teorie abstractă, despre ţinta către care trebue dusă generaţia tînără, un lucru e sigur că, vrînd nevrînd, o va duce către acel ideal ce trăeşte în el. O avea or nu educatorul un ideal de educaţie clar în mintea sa; un lucru maĭ este încă sigur: copiĭ aŭ totdauna un ideal înnaintea lor de imitat: pe educatorul însuşĭ, concepţia de viaţă ce se întrupează în personalitatea luĭ. Iar această concepţie e suptă de sufletul educatoruluĭ din atmosfera culturală, din aspiraţiunile şi credinţele despre viaţă ale timpuluĭ în care trăeşte, cu modificărĭ personale de puţină importanţă pentru tendinţele eĭ fundamentale.

De aceea idealurile omenireĭ, în diferite epoce, aŭ fost idealurile şi ale educaţieĭ.

Am putea să numim, însă, aceste idealurĭ *inconştiente*, pentru că nu sînt deduse din nişte teoriĭ clar filozofice, ci sînt ca nişte forţe naturale ce lucrează fatal asupra educatoruluĭ şi prin educator asupra copiilor, forţe intelectuale isvorîte din sufletul public, din treapta culturală a societăţeĭ.

Ziceam că putem distinge cel puţin doă concepţiĭ marĭ despre viaţă: *concepţia antică* şi *concepţia creştină;* s-ar maĭ putea adăuga la ele o a treia, *concepţia modernă;* însă aceasta e un amestec, încă neclarificat, din cele doă concepţiĭ anterioare. Timpul modern e, în privinţa aceasta, un timp tulbure.

1) *Lumea antică*, în special *Greciĭ*, aveaŭ despre viaţă o concepţie *naturalistică individualistă*. Viaţa, cît e dată omuluĭ pe acest pămînt, trebuie trăită în toată intensitatea şi

plenitudinea forțelor eĭ. Omul trebue să-şĭ exercite, să facă să vibreze în el toate coardele vieţeĭ, toate instinctele, toate pornirile, tot ce alcătueşte fiinţa luĭ fizică şi morală. Nu viaţa în sine, nicĭ bunurile pămînteştĭ, nicĭ plăcerile formează idealul fericiriĭ omeneştĭ, ci funcţionarea, exercitarea forţelor trupeştĭ şi sufleteştĭ, ducă ele chiar la distrugerea individualităţiĭ.

Aşa găsim concretizată concepţia antică despre vieaţă în celebra convorbire a luĭ *Solon* cu *Cressus*. E demnă de amintit şi de memorat această scenă.

Solon se găseşte la curtea luĭ Cressus; şi Cressus, după ce-l plimbă prin palat şi-ĭ arată bogăţiile luĭ nesfîrşite, îĭ zice: «O străine din Atena, s-a dus vestea despre tine pînă la noĭ, despre înţelepciunea şi călătoriile tale, că aĭ vizitat multe ţărĭ pentru ştiinţa ta de filozof. Acum îmĭ vine în gînd să te întreb, dacă aĭ văzut deja vr-un om, care să ţi se pară maĭ fericit de cît toţĭ. Dar el întreba asta în credinţa că dînsul era cel maĭ fericit dintre oamenĭ. Dar Solon nu putea să-ĭ răspundă pe plac şi spuse: Da, Cressus, pe Atenianul Tellos. Regele rămase mirat şi întrebă: pentru-ce numeştĭ pe Tellos ca cel maĭ fericit? Solon răspunse: Tellos trăia într-un timp cînd mergea bine cetăţiĭ, avea copiĭ bunĭ şi frumoşĭ, şi a văzut dela eĭ toţĭ nepoţi şi toţĭ i-aŭ trăit; treĭ bune condiţiĭ după judecata noastră; şi în cele din urmă avu un sfîrşit admirabil: într-o luptă a Atenienilor cu veciniĭ la Eleusis, unde s-a bătut vitejeşte, silind pe vrăjmaşĭ să se plece, a găsit cea maĭ frumoasă moarte. Şi Atenieniĭ l-aŭ îngropat acolo unde a căzut, cu cheltuială din averea publică, şi l-aŭ cinstit mult».

Cressus maĭ întreabă pe Solon: dar al doilea cine e? Solon nu-l indică nicĭ atuncĭ pe Cressus, ci pe alţĭ doĭ tinerĭ grecĭ carĭ aŭ murit făcînd un serviciŭ mameĭ lor.

Ceea ce constituia dar pentru grecul antic idealul vieţiĭ, nu era nicĭ bogăţia, după cum îşĭ închipuia Cressus, nu era nicĭ viaţa lungă, nicĭ puterea, ca atare; era exercitarea vieţiĭ, îndeplinirea aceleĭ misiunĭ indicate de natura şi organizaţia individuluĭ: a lucra, a lupta, a trăi complect şi a-şĭ încheia viaţa printr-un act eroic, prin o moarte frumoasă ca ultim răsunet, ca acord final, cu care se sfîrşeşte simfonia existenţeĭ.

Concepţia medievală despre viaţă. — Opusă cu această concepţie e cea medievală, *creştină*; dar aşa de opusă, în cît

are foarte mare dreptate *Paulsen*, în sistemul săŭ de *Etică*, să susţină că trecerea dela lumea antică la creştinism e cea maĭ mare revoluţie ce s-a văzut în istoria omeniriĭ. Tot ce se credea bun la grecĭ, a ajuns răŭ la creştinĭ, în lumea medievală. Viaţa pămîntească nu e adevărata viaţă; ci e considerată numaĭ ca un mijloc pentru a cîştiga o altă viaţă, după moarte, viaţa de vecĭ. Toate instinctele, toate pornirile, toate puterile fiinţiĭ omeneştĭ sînt rele, căcĭ sînt temelia vieţiĭ aceştia; şi toate trebue stinse, omorîte, spre a realiza fericirea adevărată, viaţa viitoare.

Tot ce ne cere natura noastră individuală e o ispită, e un indemn al răuluĭ, care voeşte să ne facă să perdem paradisul. Prin urmare, lepădarea compectă de această viaţă şi de tot ce inspiră ea, lepădarea de putere, glorie, dreptate, înţelepciune, ştiinţă, de tot, iată idealul. In locul ştiinţeĭ, ce era funcţiunea inteligenţiĭ şi rezultatul aceleĭ virtuţĭ antice, numite *înţelepciune*, intră *credinţa* şi încă credinţa în absurd: «*credo quia absurdum*». In locul preceptuluĭ «*neminem laedi*», care însemna a nu permite nimăruĭ să-ţĭ facă nicĭ ţie nicĭ altuia răŭ — preceptul justiţieĭ — intră acum atitudinea de smerenie, de umilinţă, *renunţarea*, atitudine formulată: «dacă cineva îţĭ dă o palmă, întoarce-ĭ şi celalt obraz». Nu e vorbă, în practică, lumea creştină nu prea s-a ţinut de maxima aceasta, căcĭ impulsiunile naturiĭ aŭ fost totdea-una maĭ puternice de cît dogmele şi preceptele. Legea firiĭ se aplică maĭ riguros, de cît legile convenţionale dictate de oamenĭ.

In lumea modernă.—Aceste două concepţiĭ de viaţă diametral opuse, lumea modernă le a-primit ca moştenire istorică Dela *renaştere* încoace s-a început o reacţiune în contra concepţiuneĭ supranaturaliste a creştinizmuluĭ.

Naturalizmul antic reînviază, precum şi individualizmul. Insă, alăturĭ cu individualizmul, graţie înfluenţiĭ creştinizmuluĭ, s-a păstrat şi spiritul de solidaritate frăţească între oamenĭ. Aşa că ambele tendinţe istorice se găsesc în funcţiune, şi uneorĭ se luptă în spiritul modern.

Acest amestec de tendinţĭ, care se resimte în intregul sistem de gîndirĭ şi de pornirĭ al lumiĭ moderne, îl găsim şi în idealul de educaţie. Dar toate aceste idealurĭ, antic, medieval saŭ modern sint maĭ mult *inconştiente*.

Ele nu-s puse înainte ca un program, căcĭ viața omenească nu se desfășoară după un program, nu se trăește după un plan croit dinainte. Viața se desfășură după împrejurărĭ și după natura individuală. Nimenĭ nu-șĭ scrie viața dinainte ca să o trăiască punctual în conformitate cu paragrafele codulŭĭ sĕŭ propriŭ, cum ar juca un actor un rol din o piesă. Tot așa și cu viața omenirĭĭ. Istoria este istoria idealurilor ce le urmărește omenirea în mod *inconștient*, neintenționat.

Acelaș fel de scopurĭ, *inconștiente*, îl găsim la diferitele *clase sociale*, scopurĭ neintenționate, dar urmărite uneorĭ cu multă consequență, deși ne formulate în mod dogmatic. Scopul educațieĭ la diferitele clase sociale, îl vețĭ extrage nu din teorĭĭ, ci îl vețĭ ghici din rezultatele practice la carĭ se tinde în vieață.

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

In ce privește, in special, femeia, pregătirea eĭ, 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 teoreticește și nicĭ nu e nevoe de aceasta. Un ideal iși indeplinește misiunea numaĭ cind transformă viața, nu cind e doar cunoscut clar de inteligență.

Care e idealul burghezieĭ? Un burghez, ce-și înțelege bine interesul, dorește copiluluĭ săŭ s-ajungă, după o sumă oarecare de anĭ de studiĭ, un funcționar cit de mic, măcar ministru. Și in ce privește instrucția femeiĭ idealul, iar e tot așa de sumar și consequent: se cată a se învăța citeva limbĭ străine, in special limba franceză, piano, să cinte din gură, dacă se poate; și, in straturile maĭ culte, să-șĭ aibă o carieră asigurată, de ordinar profesoratul.

Țăranul are și el idealul săŭ de educație; dar la el viața e maĭ gravă, și, aș putea zice, maĭ »complectă«. Să fie bun gospodar, să aibă copilul luĭ un rost in sat, să fie bine căsătorit, și in gospodăria luĭ să fie in stare să-și indeplinească, cu minile luĭ proprĭĭ, toate mijloacele necesare la satisfacerea trebuințelor: să știe să-și crească vitele de care are trebuință, să le ingrijască și să le utilizeze; să-și facă, dacă se poate, și incălțămintea, și imbrăcămintea și casa; să fie și croitor și cizamar și arhitect — ceia ce și sînt ceĭ maĭ dibaci din eĭ; sa se adapteze, cu un cuvint, la toate cerințele vieții, sprijinit pe propriele luĭ puterĭ — iată idealul către care tinde, in mod natural viața țărănească.

Să maĭ notăm încă o categorie de scopurĭ inconștiente dar și *inconsecuent* urmate; anume acelea ce se pun înainte, maĭ ales, în educația din familie.

Nu arare-orĭ ni se prezintă aci spectacolul uneĭ contrazicerĭ, dela o zi la alta, dela ceas la ceas, între ordinile, prescripţiile şi tendinţile educaţieĭ.

Jean Paul Richter, un spiritual scriitor german, descrie, cu humorul luĭ obişnuit, această stare de lucrurĭ, reprodusă de *H. Spencer*, în scrierea sa asupra *Educaţieĭ*.

«Dacă, zice el, variaţiile ascunse ale unuĭ mare număr de părinţĭ aparţinînd medieĭ spiritelor, ar fi scoase la lumină, aranjate într-un plan de studiĭ, catalogate pentru a servi educaţieĭ morale a copiilor, ele ar compune un tot de genul acestuia: în prima oară «*morala curată trebue expusă copiluluĭ, fie prin mine, fie prin aceia carĭ se însărcinează cu educaţia luĭ*»; în a doua oară: «*morala mixtă saŭ morala de utilitate pentru sine însuşĭ*»; în a treia oară: «*nu vezĭ că tatăl tăŭ face astfel?*»; în a patra oară: «*eştĭ mic şi aceasta nu convine decît oamenilor marĭ*»; în a cincea oară: «*lucru principal este să reuşeştĭ în lume şi să deviĭ ceva în stat*»; în a şasa oară: «*sînt lucrurile eterne, nu temporare carĭ determină meritul omuluĭ*»; în a şeptea oară: «*decĭ rabdă nedreptatea şi aĭ răbdare*»; în a opta oară: *apără-te vitejeşte, cînd eştĭ atacat*»; în a noua oară: «*iubite copile, să nu facĭ sgomot*»; în a zecea oară: «*un copil nu trebue să stea aşa nemişcat*»; în a unspre-zecea oară: «*trebue să asculţĭ de părinţiĭ tăĭ*»; a două-spre-zecea oară: *să-ţĭ facĭ educaţia tu însu-ţĭ*».

In sfîrşit s-ar putea urmări până la 24 de oare, ca să se vază contrazicerile aceteĭ educaţiĭ fără sistem şi fără scop.

SCOPURĬ CONŞTIENTE

E nevoe de *un singur principiŭ*, din care să se deducă toate regulele practice de educaţie. Aceasta e necesar maĭ întîĭ pentru *arta* educaţieĭ, ca să nu cădem în contrazicerĭ practice ca cele de maĭ sus.

Dar chiar, apoĭ, pentru ştiinţa educaţieĭ; căcĭ cum s-ar putea face o pedagogie ştiinţifică, fără a avea această piatră fundamentală, pe care trebue să clădim maĭ departe, un centru în jurul căruia să se organizeze întreaga ştiinţă?

Cum vom găsi noĭ acest principiŭ ideal? De unde să-l luăm?

Sînt două căĭ spre a ajunge la el: 1) *calea inductivă:* să observăm diferitele scopurĭ urmărite în educaţie, şi din ele să extragem, prin abstracţie, quintezenţa, ce rămîne comun în toate tendinţele.

2) Calea *deductivă:* plecînd dela noţiunea educaţieĭ, să tragem de aci idealul, ţinta eĭ.

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

Să luăm din practica lucrurilor idealul, să extragem din funcţionarea chiar a educaţieĭ, ţinta educaţieĭ? *De unde? Din funcţionarea căreĭ societăţĭ şi din care timp?*

Dacă ne vom uita la noĭ şi am voi să inducem idealul, extrăgîndu-l din funcţionarea instituţiilor de stat create pentru educaţie, *la ce rezultat am ajunge?* Să presupunem că vrem să facem aceasta, examinînd funcţionarea şcoalelor secundare, rostul şi rezultatul lor. Ar avea aproape aerul uneĭ recensiĭ umoristice. S-ar părea, luînd rezultatul drept scop, că scopul şcoaleĭ secundare ar fi să desguste, maĭ întăiŭ de toate, pe elevĭ de clasicismul antic. Maĭ nu este absolvent din liceŭ (afară doar de *rarae, rarissimae aves,* ce nu pot fi date ca produs al şcoaleĭ, ci al lor propriŭ), care să nu se gîndească cu aversiune la autoriĭ grecĭ, latinĭ, ce l-aŭ chinuit aşa de mult în liceŭ. Demostene s. e., se zice, şi trebue să credem, că a fost un mare orator. Dar din frînturile de discursurĭ bucureşte traduse şi searbăd interpretate, nu prea se vede această calitate. Şi tot aşa cu poezia unuĭ Oraţiŭ, etc. Să fie oare unul din scopurile învăţămîntuluĭ secundar a desgusta de clasicism? Dacă da, el e atins.

Alt scop, judecînd după rezultat, pare a fi, a *înstrăina pe cît se poate* de viaţa modernă şi de spiritul social al ţăriĭ. Cum? Se învaţă, ce e drept, destule limbĭ moderne; dar nicĭ un absolvent de liceŭ nu e în stare să citească curent s. e. un autor german; şi, dacă citeşte franţuzeşte, de ordinar nu i s-a deschis spiritul pentru înţelegerea marilor scriitorĭ aĭ literaturiĭ franceze, aşa în cît să simtă pentru eĭ dorul de a-ĭ ceti maĭ departe, după ce a eşit din şcoală. Piesele luĭ Racine, Corneille sînt cetite în clasă în aşa fel, că-ţĭ vine să plîngĭ la

comedie şi să rîzĭ la tragedie. In ce priveşte viaţa morală şi socială a ţărĭ: istoria Romînilor, se predă superficial şi sumar: într-o singură clasă — clasa a patra. In tot cursul istorieĭ universale, din primele clase maĭ ales, nu se pomeneşte maĭ nimic de existenţa şi soarta Romînilor. Orientarea, în ce priveşte drepturile şi datoriile cetăţanuluĭ lipseşte. Putem zice, din fericire, acum: «lipsia pînă maĭ deunăzĭ».

Decĭ absolventul din liceŭ, nepregătit pentru viaţa publică şi politică a ţărĭ, în care are să trăiască, nepregătit spre a putea gusta şi admira viaţa intelectuală, estetică, artistică a timpuluĭ modern, s-a ales din şcoală doar cu desgustul şi dispreţul culturiĭ antice.

Nu maĭ merg maĭ departe. E destul să ne întrebăm: aceste rezultate pot fi considerate ca idealurĭ? De sigur nu. Ele aŭ fost rezultate ne-intenţionate ale unuĭ învăţămînt ce mergea întocmaĭ ca un om, care neştiind unde se duce, o iea mereŭ înainte, şi voind s-ajungă dela Iaşĭ la Focşanĭ, apucă spre Dorohoiŭ, neavînd nicĭ ţinta călătorieĭ clară, nicĭ drumul lămurit înainte.

In dibuirea, lipsită de orientare didactică şi pedagogică, se realizează astfel de rezultate în mod fatal, dar neintenţionat.

Scopurĭ eteronome şi autonome. — *Intre scopurile conştiente, clar urmărite,* putem distinge două categoriĭ: scopurĭ puse afară din individualitatea omuluĭ, şi scopurĭ care se caută în chiar această individualitate. Am pute numi pe cele dintîiŭ *eteronome,* pe cele de al doilea *autonome.*

Toate şcoalele *speciale* propriŭ-zise, întru-cît îşĭ urmăresc *numaĭ* scopul lor propriŭ, intră în categoria instituţiilor cu scopurĭ eteronome. Să luăm de ex. şcolile de meseriĭ, unde se prepară un om pentru meserie, pentru tîmplărie, ferărie, etc. Dacă se are în vedere *exclusiv* acest scop, şi se formează omul ca instrument propriŭ numaĭ pentru un scop determinat, ne îndoim că s-ar putea susţine cu temeiŭ că atuncĭ s-a făcut adevărată educaţie. Aci avem altă noţiune şi alt termin potrivit, anume *dresaj.* Omul, în dresaj, e considerat numaĭ ca mijloc în vederea unuĭ scop afară din el. Toate celelalte forţe, dispoziţiĭ, ce s-ar fi găsind în această persoană, sînt lăsate uitărĭ. Omul se reduce la o singură funcţiune, şi ia o formă unilaterală.

In anticitate găsim acest fel de educaţie la Spartanĭ, unde se formaŭ din oamenĭ numaĭ luptătorĭ. Tot rostul educaţieĭ era îndreptat spre acest scop şi spre nimic maĭ mult.

In evul mediŭ găsim aceiaş tendinţă, îndreptîndu-se însă în altă direcţie, clericalizmul, eclesiasticizmul; se educaŭ oameniĭ pentru *biserică;* mă feresc dinadins a zice: pentru *religie.* Nu e tot una educaţia religioasă cu educaţia clericală. Iesuiţiĭ s. e., nu căutaŭ a forma, din membriĭ societăţiĭ lor, oamenĭ religioşĭ, în senzul înalt şi permanent al cuvîntuluĭ, cu dispoziţiĭ idealiste, cu acel sentiment adînc de subordonare personală la ceva supra-uman şi etern; nu căutaŭ a desvolta în suflet conştiinţa acelor legăturĭ intime şi tainice dintre omul infim şi peritor şi între ceva supra-omenesc, acel *tot* etern care-l cîrmueşte şi-l duce în mod fatal către un scop superior. In asta ar sta esenţa educaţieĭ religioase, orĭ la ce s-ar gîndi cineva, cînd vorbeşte de acel *ceva* supra-omenesc, de acel *tot* permanent, de care atîrnă şi în care-şĭ trăeşte omul viaţa sufletească cea maĭ înaltă: fie că s-ar gîndi la univers orĭ la o fiinţă supranaturală, saŭ la o idee morală, la o tendinţă a civilizaţieĭ. Scopul Iesuiţilor era de a forma membriĭ adaptaţĭ la nişte regule ale unuĭ regim de societate eclesiastică, să organiseze o armată bisericească, disciplinată în vederea unuĭ scop hotărît, în vederea înfrîngerii unuĭ vrăjmaş anumit.

Acelaş lucru am putea zice şi despre biurocratism: preparare pînă la automatism a unuĭ om pentru o anumită funcţiune. Toate celelalte puterĭ omeneştĭ, aspiraţiĭ, sentimente, forţe sufleteştĭ sînt neglijate, lăsate să se atrofieze, să piară, şi numaĭ în o parte se desvoltă sufletul, în mod anormal, am putea zice monstruos, din punct de vedere al formeĭ psichice general omeneştĭ.

Căcĭ pentru suflet, ca şi pentru corp, putem admite o formă normală şi armonică. Omul care ar avea un cap mare, disproporţionat de mare, cît o baniţă, am zice că e un monstru; cînd ar avea nişte braţe scurte de-o şchioapă saŭ cît un stînjen de lungĭ, am zice de asemenea că e un monstru. Orĭ-ce parte a unuĭ organism desvoltată saŭ micşorată peste măsură, ieşind din armonia şi proporţia tipică a părţilor, dă naştere la un monstru. Tot aşa şi cu sufletul; şi el poate să ia o excres-

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

In toate aceste felurĭ de educație, unde nu se caută a se desvolta decît un fel de aptitudinĭ, și unde omul e pregătit numaĭ pentru un anumit exercițiŭ, omul e luat ca instrument, ca mijloc, pentru alte scopurĭ. *Kant* a spus un cuvînt mare, de care s-a influențat mult filozofia practică și în special pedagogia: nu trebue considerat omul numaĭ ca mijloc pentru alte scopurĭ, orĭ-carĭ ar fi acestea, ci trebue considerat ca scop în sine.

In legătură cu această idee, avem a doua categorie de scopurĭ în educație:

SCOPURILE AUTONOME

Intoarcerea la natură. — Aci avem maĭ multe tendințĭ în pedagogie. Rousseau cerea să ne întoarcem la natură. Omul trebue, după dînsul, să fie educat în conformitate cu natura. Avea dreptate Rousseau, maĭ ales pentru timpul luĭ, să strige: întoarcere la natură! Tendințele dresăriĭ, pregătirea pentru anumite scopurĭ convenționale și arbitrare, amețise însășĭ natura omenească. Convenienții vechiuluĭ regim francez, așa de nenaturale și neraționale, zugrumaŭ instinctul vieții sănătoase și normale. Și decĭ avea dreptate Rousseau să strige: în lăturĭ cu acest fel de dresare a omenireĭ, să ne întoarcem la natură!

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

«Intoarcerea 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 maĭ precis este: să avem în vedere natura subiectivă, personală, a fie-căruĭ individ, pe deoparte; și pe de altă parte, legile generale ale sufletuluĭ omenesc, instinctele, pornirile luĭ. Și, pe *această* temelie sigură, naturală, să clădim maĭ departe: dela *ea* să pornim spre a educa. Să ascul-

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? In 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 sfînt. Așa cum se prezintă un om cu individualitatea lui complicată, așa trebue respectat, și desvoltat *armonic* în toate tendințile.

E clară în aparență ținta aceasta; analizată, însă, se întunecă. Cum, mai întîiu 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 sfînt? Ce sens mai are atunci cuvîntul «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 trebue înlăturată, e de prisos. Dar Rousseau însuși nu o respecta în practică. In destul de voluminoasa lui scriere *asupra educației* (*Emile*), — o carte ce a exercitat o influență colosală asupra gîndirei 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 tendinților naturale—Rousseau caută a da oare-cari reguli și sfaturi, cum trebue să se proceadă în educație; deci 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?

Perfecţiunea. Uniĭ aŭ zis că trebue să realizăm în om *perfecţiunea*. Dela Platon şi pînă azĭ se aude această ideie sub diferite forme. Se cere educatoruluĭ să ducă pe om la *perfecţie*. Platon se exprima astfel : «Educaţia are de scop a da corpuluĭ şi sufletuluĭ frumuseţea şi perfecţiunea de care sînt susceptibile».

Acest scop n-are decît un cusur : e vag. Ce va să zică a fi perfect ? A îndeplini toate condiţiile şi calităţile necesare scopuluĭ pentru care ceva e făcut. Educatorul, căruia i se pune înainte ca ideal să tindă a realiza în om perfecţiunea, are dreptul să întrebe : ce condiţiĭ şi calităţĭ trebue, anume, să îndeplinească omul ca să fie perfect ? Şi 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 şi se recunoaşte scopul general al vieţiĭ omenenştĭ, impus de natură, atuncĭ s-ar putea determina că perfecţiunea umană stă în îndeplininirea cutăror calităţĭ şi condiţiĭ, cari daŭ omuluĭ posibilitatea de a realiza acel scop.

Dar e greŭ să se arate ce scop ar fi avut natura în producerea omuluĭ, şi aceasta pentru cuvîntul foarte simplu : că natura n-are scopurĭ, şi n-are scopurĭ fiind-că nu este o fiinţă organizată, cu trebuinţe şi inteligenţă. Şi, în sfîrşit, chiar de ar fi şi ar avea scopurĭ, mintea noastră mărginită de efemeridă nu le poate pătrunde.

A face să atîrne activitatea practică a educaţieĭ, de soluţia acesteĭ probleme, este a supune interesele urgente şi reale ale societăţiĭ la capriţiile fantazieĭ metafizice.

Amintesc, fără a insista, încă alte scopurĭ puse înainte şi carĭ sînt tot aşa de vagĭ. După *Montaigne* idealul ar fi «virtutea şi înţelepciunea»; după Commenius e «*cunoştinţa*, *virtutea* şi *religiunea*». După Locke : virtutea, înţelepciunea şi bunele maniere (1).

Reproducerea vie a unor modele concrete. — Nu găsim însă numaĭ astfel de scopurĭ vagĭ în istoria educaţieĭ, găsim şi scopurĭ ce aŭ un coprins determinat, ce pun înaintea educatoruluĭ un model cunoscut şi zic : după acest model să for-

(1) Să se vază interpretarea şi discuţia acestuĭ scop în studiul critic de sistemizare ce am publicat în monografia : *Ideile pedagogice luĭ John Locke*, partea I, § 7 şi următorul.

mezĭ omul. Astfel a fost în evul mediu, şi în toată pedagogia creştină, pus ca model *Christ*, şi în mod practic şi pe cale teoretică. Chiar în timpul modern, un distins pedagog, *Palmer*, pune ca ideal în educaţie chipul sufletesc, viaţa întreagă a Mîntuitoruluĭ.

Dela *Renaştere* încoace idealul s-a schimbat; şi, odată cu admiraţia pentru viaţă şi cultura antică, s-a născut un alt ideal de formaţie omenească, alt principiu, *principiul anticităţeĭ*. Şi atuncĭ educatorul avea înaintea sa alt model; nu a forma pe oamenĭ după chipul luĭ Christos, ci după al anticităţeĭ clasice.

In sfîrşit, în timpurile maĭ nouĭ, în conformitate cu aspiraţiile pozitiviste ale veaculuĭ, s-a ivit idealul pozitivist, care constă în stăpînirea natureĭ prin *cunoştinţă*: a da omuluĭ puterea de a stăpîni prin ştiinţă natura, în scopul satisfacereĭ trebuinţilor sale, în scopul fericireĭ sale pămînteştĭ.

Toate aceste scopurĭ, din cari cele doă de maĭ sus se raportează la modele concrete existente în istoria omenireĭ, — scopurĭ răsărite în diferite epoce istorice şi din diferite sisteme filozofice, s-aŭ păstrat şi s-aŭ cumulat în educaţie.

Ce fel de oamenĭ pot să iasă din urmărirea atîtor modelurĭ în acelaş timp, se vede din rezultatele şcoalelor din Europa, în genere.

A forma pe oamenĭ pentru timpul şi societatea lor saŭ adaptarea la viaţă.—Scopurile arătate pînă aci, estrase fie din practica lucruluĭ, fie din teoriile pedagogilor, eraŭ de două felurĭ: scopurĭ *formale* şi scopurĭ *concrete*. Acestea din urmă puneaŭ un *model* hotărît înainte. Cele formale eraŭ lipsite de coprins. Cele concrete se pot considera ca nişte scopurĭ potrivite pentru un timp şi o societate anumită, iar nu ca scopurĭ universale de admis, în principiŭ, pentru toate timpurile şi locurile.

Fie-care timp şi societate are dreptul de a-şĭ croi un plan de vieaţă. Acest drept derivă din dreptul ce are de a trăi, de a se forma după o concepţie de viaţă priincioasă eĭ.

Atuncĭ dar idealul educaţieĭ trebue căutat în tendinţa de a forma pe oamenĭ *pentru timpul şi societatea* în care se face educaţia?

Să nu să înțeleagă răŭ acest: «a forma oameniĭ pentru timp și societate». In senzul larg asta însemnează, a-ĭ «adapta la viață», și nu numaĭ-de-cît la felul și forma actuală a viețeĭ sociale. Ințelesul restrîns din urmă, ar fi admisibil atuncĭ, cînd am avea o societate ideală; însă, cum sîntem convinșĭ că idealul nu e o realitate azĭ, nu putem admite că educația ar trebui să formeze pe oamenĭ *numaĭ pentru timpul lor*, în senzul de a-ĭ identifica cu starea culturală a mediuluĭ în care trăesc.

O semnificație maĭ largă a aceleiașĭ formule — «adaptarea la viață» — ar fi a-ĭ adapta la *tendințele culturale* ale uneĭ societățĭ, a-ĭ îndrepta către direcția generală pe care cugetătoriĭ, filozofiĭ, istoriciĭ, sociologiĭ aŭ constatat că ia societatea în desvoltarea eĭ.

Ar maĭ însemna: să se studieze maĭ întîiŭ societatea spre a se vedea lipsurile, nevoia, imperfecția eĭ într-un moment dat, și a se educa oamenĭ în vederea societățeĭ, astfel ca să devie îndreptătorĭ aĭ acestor defecte și lipsurĭ, să ridice situația societățeĭ în lupta pentru viață, s-o apropie de ideal.

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

Uniĭ aŭ renunțat complect la a maĭ căuta acest ideal, pe considerația că eticieniĭ nu se înțeleg între eĭ în ce privește idealul viețiĭ. Din această neînțelegere s-a tras concluzia că nu se poate fixa un ideal, pentru-că însișĭ specialiștiĭ nu-l pot fixa. Astfel *Schleiermacher*, unul din pedagogiĭ filosofĭ germanĭ, tocmaĭ pe această considerare renunță la punerea idealuluĭ în educație. *Bain*, de asemenea, crede că nu trebue pedagogul să-șĭ piarză vremea cu determinarea scopuluĭ, el are de căutat numaĭ doar mijloacele educațieĭ.

In această renunțare la căutarea scopuluĭ se implică o contrazicere evidentă. Nu putem alege mijloace pînă nu avem un scop.

Ințelesul ultim al diferitelor formulărĭ date scopuluĭ educațieĭ.—Dar eŭ nu cred că există așa de marĭ deosebirĭ în fixarea mintală a idealuluĭ, pe cît există în formularea luĭ ver-

bală. Neînțelegerea e maĭ mult în termenĭ, decît în coprinsul adînc al ideilor. Dacă auziţĭ pe uniĭ spunînd că idealul e *perfecţiunea*; şi pe alţiĭ, că idealul e «*a trăi conform cu natura*», şi decĭ scopul educaţieĭ ar fi a pregăti pe om în vederea acestuĭ scop; pe alţiĭ că e «*viaţa complectă*», şi alte multe scopurĭ, să nu se creadă că aceste formule se deosebesc în fond aşa de mult, pe cît se pare că se deosebesc în termenĭ. Analizîndu-se precis senzul cugetăriĭ lor, se vede că aproape acelaş lucru îl voesc toţĭ pedagogiĭ. E destul a se analiza senzul fiecăruia din aceştĭ termenĭ, »perfecţiune«, »conformitatea cu natură«, »viaţa complectă«,—şi se va vedea că, dacă aceste cuvinte aŭ în aparenţă înţelesurĭ deosebite, ele cad de acord asupra înţelesuluĭ ultim.

In fond, orĭ-ce societate, ca şi orĭ-ce fiinţă vieţuitoare, are un scop pe care-l urmăreşte, conştient orĭ înconştient: *conservarea* şi *fericirea*. Şi orĭ-ce sistem de etică formulează, în un limbaj saŭ altul, această tendinţă puternică, instinctivă a vieţeĭ. Cuvintele *perfect*, *perfecţiune*, *perfecţionare* nu pot avea o semnificaţie acceptabilă decît în înţelesul posedăreĭ a cît se poate maĭ multe şi maĭ propriĭ calităţĭ pentru viaţă şi fericire.

Asemenea, nu poate avea semnificaţie acceptabilă cuvîntul pus de alţĭ eticienĭ, că omul trebue a trăi »conform cu natura« şi să realizeze scopul creăreĭ sale, decît că: trebue să i se prefecţioneze *acele* forţe şi calităţĭ, cu carĭ natura l-a înzestrat în selecţia eĭ seculară pentru viaţă şi pentru fericire. *Conservarea*, prin urmare, şi *fericirea* se găsesc ca principiŭ la baza fiecăruĭ sistem filozofic de pedagogie. «Viaţa complectă» nu poate avea nicĭ ea altă semnificare. Decĭ în realitate deosebirea e în formă şi nu în fond.

Cum variază aplicaţiile aceluiaşĭ principiŭ general.— Insă dacă principiul e unul şi acelaş, în general, aplicaţiile luĭ variază. Aplicaţiile le vedem maĭ întîĭ variind, de-l considerăm în raport cu *totalitatea* fiinţilor omeneştĭ. Omenirea, a căutat, negreşit, în toate timpurile să se conserve şi să realizeze o fericire. Insă vedeţĭ, în diferite epocĭ istorice, pe cîte căĭ deosebite s-a căutat acest ideal comun întregeĭ desvoltărĭ omeneştĭ. In fiecare epocă binele s-a considerat în alt ceva; omenirea şi-a pus fericirea în altă activitate.

Precum omenirea, ca tot, a variat în aplicarea principiuluĭ, tot astfel incontestabil şi societăţile parţiale, se vor găsi variind, în această privinţă, nu numaĭ în decursul timpuluĭ, dar chiar şi în acelaş timp dela una la alta. Aşa în cît scopul educaţieĭ şi idealul de viaţă într-o anumită epocă le vom găsi deosebite dela popor la popor, după cum deosebite sînt la acelaş popor şi la omenirea întreagă în diferite epoce.

In ce constă diferenţele? — Naţionalism şi cosmopolitism.—Un popor îşĭ înţelege binele vieţeĭ saŭ în conformitate cu evoluţia general omenească, orĭ în contrazicere cu această direcţie. Chiar în partea luĭ de ideal comună cu idealul general omenesc, un popor poate să difere de un altul, pentru cuvîntul că sînt maĭ multe moduri de a realiza idealul general omenesc.

Omenirea progresazā în două direcţiĭ: prin unirea popoarelor, prin armonizarea lor, prin întinderea simpatieĭ şi lărgirea înfrăţiriĭ universale. Aceasta e funcţiunea de integrare a vieţiĭ. Dar, deosebit de asta, maĭ este dezvoltarea particulară a fiecăruĭ popor în ce are individual, specific luĭ. Aceasta nu e în contrazicere cu tendinţele progresuluĭ omeniriĭ. Din contră, prin individualizare etnică se multiplică, se diversifică formele de viaţă. După cum un organism e cu atît maĭ perfect, cu cît e maĭ diferenţiat, şi cu cît aceste diferinţe funcţionale sînt maĭ armonic unificate între ele, tot aşa şi cu omenirea. Culmea progresuluĭ se va realiza atuncĭ, cînd unitatea armonică de viaţă a omeniriĭ se va manifesta într-o infinitate de forme vitale, după natura proprie fie-căruĭ popor, şi cînd toate popoarele se vor simţi înfrăţite în colaborare pentru realizarea *aceluiaş scop* comun de propăşire general omenească. Cultivarea uneĭ naţionalităţĭ, pornită din impulsul iubiriĭ de patrie, stă în acord perfect cu iubirea generală de omenire. Numaĭ degenerarea sentimentuluĭ naţional în *şovinism*—ce implică asuprirea altor forme de viaţă—stă în conflict cu iubirea generală de omenire.

Ceva maĭ mult: *patriotizmul* e condiţiunea şi semnul iubiriĭ de omenire. E utopic şi absurd să negligezĭ aceia ce poţĭ face pentru o ţară, sub pretext că vreĭ să ridicĭ întreaga omenire deodată la ideal. Aceasta e povestea neputinciosuluĭ saŭ leneşuluĭ din basmele populare care, nevoind saŭ nefiind

în stare să aducă apa cu doniţa, zicea că scopul luĭ e să aducă puţul întreg, şi în loc să care lemne cu căruţa dela pădure, zicea că voeşte să aducă pădurea întreagă acasă.

Idealul actual al poporuluĭ romîn.—Pentru menţinerea, afirmarea şi propăşirea sa, fie-care popor are de îndeplinit anumite condiţiĭ speciale de adaptare la viaţă, impuse de locul şi rolul săŭ istoric în omenire. Fiecare decĭ e ţinut a-şĭ determina singur idealul de viaţă şi de educaţie. Dar la determinarea idealuluĭ, inteligenţa are puţin de lucru. Idealul se determină de *voinţă*. Voinţa e aceea ce pune scopul. Inteligenţa nu face decît să culeagă mijloacele ce pot realiza acest scop. Noĭ, în viaţa noastră naţională de azĭ, avem un scop determinat, voim *ceva* anumit.

Dacă n-ar fi să amintim de cît doă direcţiĭ ale acestuĭ ideal: unirea tutror romînilor şi ridicarea, atît din punct de vedere economic cît şi cultural, a stratuluĭ de jos—a ţărănimeĭ — ţinte din ce în ce maĭ clare în conştiinţa publică,—tot am fi îndreptăţiţĭ să declarăm că avem un ideal determinat, precis, ideal deosebit în ceva specific de idealul altor naţiunĭ şi pentru realizarea căruia s-a lucrat şi se va lucra continuŭ. Educatorul romîn nu poate să-l ignoreze. Ar însemna, altfel, că lucrează pentru oamenĭ din alte stele, din altă parte a universuluĭ, iar nu pentru anumiţĭ oamenĭ determinaţĭ în timp şi spaţiŭ.

Un exemplu practic de cum se determină idealul special al unuĭ popor într-un moment dat.—După acelaş principiŭ proceda ministrul instrucţiuniĭ publice din Germania cînd, voind să clarifice idealul actual al naţiuniĭ sale şi interpretînd o cugetare a împăratuluĭ Wilhelm II, se întreba: «dacă poporul german trebuia să rămînă, ca în trecut, un popor de cugetătorĭ, un popor cătînd satisfacţia în el însuşĭ», saŭ trebue să-şĭ schimbe direcţia vieţiĭ prin educaţie publică în linia indicată de interesele vieţiĭ naţionale şi de aspiraţiile eĭ. La ce aspiră naţiunea germană *acum?* «Privirile naţiuniĭ germane sînt îndreptate *acum în afară şi chiar spre colonizare*». D-aci un noŭ ideal şi sistem în învăţămînt.

Educaţia şi dezvoltarea vieţiĭ.— Ziceam că maĭ toate formulările scopuluĭ, arătate maĭ sus, dacă se aprofundează, se gă-

seşte că sînt de acord cu altele şi că maĭ toate spun cam acelaşĭ lucru, însă unele maĭ precis, altele maĭ vag. In acelaş sens cu ele s-ar maĭ putea zice: *a educa este a desvolta în individ puterile vitale care staŭ în acord cu tendinţele evoluţieĭ sociale.* Saŭ: *a educa e a desvolta în om natura socială*, atrofiind pe cea primitiv egoistă şi sălbatică. Saŭ: *a realiza în individ intenţiile evoluţieĭ sociale.* Saŭ: *a adapta pe individ la condiţiile progresuluĭ în omenire.* Saŭ în fine: *a desvolta viaţa.*

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

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

A desvolta *viaţa în genere*, înseamnă prin urmare a le desvolta pe amîndoă, punîndu-le în acord; şi acest acord să fie în avantagiul vieţiĭ totuluĭ. Individul s-a născut şi a crescut nu ca o fiinţă izolată, fără legăturĭ cu totul social, ci aşa cum se naşte şi creşte o frunză din ramura unuĭ copac. E o parte din un tot organic. Viaţa luĭ se determină şi isvorăşte din viaţa totuluĭ; viaţa luĭ influenţează. la rîndul eĭ, viaţa totuluĭ. De aci urmează că, în majoritatea imensă a cazurilor normale, forţele vitale ale individuluĭ sînt, dela naştere, în acord cu condiţiile vieţiĭ sociale.

Opera educatoruluĭ, atuncĭ cînd se vorbeşte de a *desvolta viaţa*, ar consta în a accentua raporturile armonice existente organicește între cele doă vieţĭ, a unifica viaţa individuală şi socială. Din această unificare va progresa viaţa în genere; iar din exercitarea funcţiunilor eĭ va ieşi o sporire de fericire şi pentru individ şi pentru societate. Căcĭ nu e forţă care, exercitîndu-se, să nu producă plăcere. Dar aceste forţe ce se exercită în individ, procurîndu-ĭ luĭ fericire, sînt în acelaş timp forţe isvorîte şi crescute din însăşĭ constituţia so-

cială. Ele vor funcţiona decĭ şi în interesul vieţiĭ sociale. Astfel dar, viaţa individuală desvoltîndu-se prin exercitarea forţelor eĭ, prin aceasta chiar se va desvolta şi viaţa socială, producînd plăcere, fericire totală. Pentru exemplificarea acestuĭ acord *teleologic*, gîndiţi-vă la un organism individual, şi anume la funcţiunea unuĭ organ în legătura luĭ cu totul, cu viaţa organismuluĭ întreg. Un plămîn perfect, o inimă ce funcţionează bine, funcţionează bine nu numaĭ în sensul că-şĭ îndeplineşte sarcina sa specială, rolul săŭ determinat, dar şi în sensul că din această funcţiune normală rezultă un bine pentru întregul organism din care face parte acel organ. E o concordanţă de scopurĭ, o armonie teleologică între funcţiunea normală a uneĭ părţĭ şi buna eĭ stare şi între viaţa normală şi buna stare a totuluĭ.

Aproape tot în acest raport găsim pe om, ca individ, faţă cu societatea. Funcţiunea normală a forţelor luĭ întregĭ, care îl face pe el fericit, cade *de regulă*, în acord cu buna stare generală a societăţiĭ. Am zis *de regulă;* raportul nu e fără excepţiĭ şi nu e absolut, pentru-că organizmul social, în starea de evoluţie în care se găseşte azĭ n-a ajuns să se armonizeze în toate părţile luĭ aşa cum sînt armonizate părţile unuĭ organizm individual, evoluţia luĭ n-a ajuns aşa de departe. Această evoluţie iperorganică e încă pe cale de realizare şi toate idealurile de propăşire culturală, ce se pun clar-conştiente orĭ vag-instinctive, tind către acest scop : de a face un pas maĭ departe către armonizarea părţilor constitutive ale *societăţiĭ*, de a stabili legăturĭ maĭ intime între viaţa individuluĭ şi viaţa totuluĭ, a face ca din funcţiunile normale ale fie-căruĭ individ şi din fericirea luĭ cîştigată astfel să rezulte fericirea totuluĭ social.

Iată, prin urmare, direcţia în care trebue căutat scopul educaţieĭ. Nu putem să ne depărtăm de ea ; şi formula scopuluĭ educaţieĭ trebue să coprindă cerinţa de a pune viaţa indivizilor, acestor celule ale organismuluĭ social, în acord cu tendinţa mare a evoluţieĭ universale. Decĭ *va trebui să se formeze oameniĭ astfel ca să se armonizeze viaţa lor individuală cu viaţa generală a sistemuluĭ social, din care fac parte.*

Viața socială însă e de *doă felurĭ: spirituală* și *materială.* Viața spirituală a uneĭ societățĭ se manifestă prin credințele eĭ 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 unuĭ om în armonie cu viața socială, ar însemna, prin urmare, a-ĭ pregăti funcțiunile viețiĭ luĭ pentru aceste categoriĭ de scopurĭ și forme ale viețiĭ sociale, pentru viața spirituală și cea materială.

A pregăti armonizarea viețiĭ individuale cu viața societățiĭ, însamnă a desvolta în om 1) acele facultățĭ sufleteștĭ carĭ aŭ ca funcțiune participarea la viața spirituală a societățiĭ; și maĭ însemnează 2) a-ĭ da un rost activ determinat în organismul social, o carieră. Nu trebue să lipsească nicĭ una din aste doă părțĭ ale viețiĭ complecte în societate.

Specialistul, orĭ din ce categorie și orĭ cît de perfect ar fi, care e lipsit însă de legătura cu viața culturală generală a societățiĭ, străin de creațiile frumosuluĭ, de cuceririle adevĕruluĭ, de viața credințelor înalte, religioase, filozofice, e un om incomplect, rămas afară din raza culturală a timpuluĭ și fără a bănui măcar adîncimele de viață ale totuluĭ în care și din care trăește.

Pe de altă parte, un om ce ar avea desvoltate facultățile orĭ cît de armonic, ar înțelege adevărurile înalte, științifice, filozofice, s-ar delecta de frumusețele arteĭ, etc., dar în nicĭ o ramură a viețiĭ publice sociale nu s-ar găsi la locul luĭ și n-ar avea un rost activ propriŭ în diferențiarea multiplă a funcțiunilor sociale, acela ar eși asemenea din ordinea normală a elementelor ce compun organismul social.

Oameniĭ ce trăiesc orĭ cît de intelectual și emoțional, fără a face nimic, fără a produce nimic; și oameniĭ ce produc, fără a ști pentru ce, în ce rost, spre ce scop general omenesc, sînt deopotrivă incomplecțĭ.

Educația va trebui să dea oameniĭ complecțĭ.

Caracterizarea educațieĭ prin determinarea scopuluĭ și mijloacelor eĭ. — Rezumînd considerațiile de pînă aci, s-ar putea defini educația cu următoriĭ termenĭ, fie-care indispensabil pentru complectarea înțelesuluĭ.

Educațiunea e influențarea conștientă și intenționată, făcută

cu plan şi cu metod asupra individuluĭ uman, în scop, de a forma din el un izvor permanet de fericire pentru societate şi pentru el însuşĭ : *a*) desvoltînd şi disciplinîndu-ĭ inteligenţa, afectivitatea şi voinţa, prin conformarea lor la legile logice, morale şi estetice ; *b*) dîndu-i-se, odată cu aceste deprinderĭ normale de funcţiunĭ psichologice generale, o anumită *specializare* de activitate, în urma căreia individul să devină în organismul social un membru util şi necesar, conştient de rolul săŭ în mecanismul vieţiĭ sociale.

Nicĭ un termen din această caracterizare nu poate lipsi. Dacă influinţarea s-ar face asupra individuluĭ uman în mod *inconştient* şi *neintenţionat*, acest gen de influenţare ar eşi din cadrul educaţiuniĭ. Mediul cosmic influinţează sistemul nervos, psichofizic, în mod inconştient; dar această influenţare nu este educaţie. Influenţa conştientă dar neintenţionat încă nu poate fi taxată de propriŭ zis educativă, s. e. înrîurirea ce poate avea asupra noastră o convorbire. Educatorul trebue să aibă un *plan* maĭ dinainte determinat, şi un *metod* hotărît în educaţie; trebue să ştie efectul firesc al fiecăruĭ mijloc educativ întrebuinţat de el, şi dacă duce la scopul final saŭ abate dela el. Această influenţă conştientă, intenţionată, făcută cu plan şi cu metod, trebue să se facă apoĭ asupra *omuluĭ* nu asupra animalelor, pentru că altfel educaţia se numeşte *dresare*.

Educaţia trebue să aibă scopul de a forma din individ un izvor de fericire. Alt scop maĭ clar şi maĭ înalt decît acesta nu se poate concepe. Ceea ce cunoaştem maĭ adequat din tot universul sînt datele privitoare la stările noastre sufleteştĭ; şi din aceste stărĭ psichice, *acele ce ne interesează maĭ mult sînt durerile, ca negare a vieţiĭ, şi plăcerea ca afirmare a eĭ.* Dacă durerea ar prevala în univers, lumea ar merge spre neant, s-ar anihila. Plăcerea e semnul adaptăriĭ maĭ perfecte la condiţiile de existenţă, e semnul uneĭ evoluţiunĭ progresive. Şi dacă fericirea este realizarea unuĭ excedent de plăcere asupra dureriĭ, scopul educaţiuniĭ, care îşĭ propune îndeplinirea aceleĭ fericirĭ, este ţinta cea maĭ 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 evoluţieĭ progresive, timdem a stabili acordul perfect dintre fericirea individuală şi cea generală—ceea ce este idealul progresuluĭ. Acest acord, azĭ

departe de a fi perfect, cu timpul se va îndeplini. Tendințele altruiste ale omuluĭ, tot atît de înăscute și de primordiale ca și cele egoiste, se desvoltă mereŭ și vor ajunge a predomina în natura umană. Semne de această armonizare și chiar de prevalarea intereselor altruiste asupra instinctuluĭ conservăriĭ individuluĭ se văd în societate, se întîlnesc în istorie. Ce sînt eroiĭ, carĭ s-aŭ jertfit pentru o idee, o credință, pentru patrie saŭ știință: Socrate, Christ, Regulus, Giordano Brunno, etc.

Cum se poate realiza acest scop?

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

1) Desvoltarea și disciplinarea facultăților individuluĭ după legile logice, etice și estetice. Numaĭ cînd aceste facultățĭ ar funcționa normal, după legile drepteĭ gîndirĭ, cumpăniteĭ emoțianabilitățĭ, justeĭ hotărîrĭ și voințe, atuncĭ individul va fi adaptat la condițiile generale normale de existență.

2) Individul în societate, pentru a realiza complect scopul viețiĭ, nu trebue să servească numaĭ ca mijloc de integrare socială, ci și ca mijloc de diferențiare. Fiecare membru al societățiĭ trebuie să caute să se specializeze în o ramură de activitate utilă societățiĭ. Dacă azĭ unele profesiĭ sînt privite cu dispreț pseudo-aristocratic, aceasta vine de acolo că n-are toată lumea, grație uneĭ educațiĭ neștiințifice, conștiința importanțeĭ fiecăriĭ profesiunĭ pentru societate. Atît lucrările mecanice cît și cele intelectuale aŭ valoare și sînt indispensabile viețiĭ normale, complecte a societățiĭ. Cînd se acordă respectul cuvenit omuluĭ și se pricep și legile sociale, nicĭ o profesie utilă nu poate fi considerată ca nedemnă. Principalul e ca omul să-șĭ aleagă o profesie potrivită cu aptitudinele sale folositoare societățiĭ. Și idealul ar fi să nu maĭ existe om care să nu îndeplinească o activitate specială utilă societățiĭ.

Mijloacele generale de educație duc la un scop ce s-ar putea numi, cu termenul luĭ John Locke, *libertatea omuluĭ*, specificată în *libertatea inteligențiĭ*, *libertatea voințiĭ* și *sensibilitățiĭ*.

Ce înseamnă libertatea inteligențiĭ? Inteligența e liberă atuncĭ cînd este în stare a-șĭ atinge scopul funcțiuniĭ sale, *adevărul*. Cînd ignoranța, prejudițiul saŭ lipsa de exercițiŭ împedică pe individ de a afla adevărul, inteligența sa nu e liberă. A elibera inteligența nu înseamnă numaĭ a-ĭ da cuno-

ştinţĭ despre lume, ci a o face să funcţioneze după legile logice. Cînd este lăsată în voie să tragă concluziĭ repezĭ din date puţine, inteligenţa nu află adevărul, nu funcţionează normal. Libertatea eĭ se maĭ obţine şi prin înlăturarea prejudiţiuluĭ, cînd se pun înainte criteriĭ adevărate, nu criteriĭ bazate pe credinţă şi sentiment saŭ tradiţiĭ. Căcĭ o inteligenţă emancipată, nu admite ca adevărat decît acea ce raţiunea conchide ca just din observarea realităţiĭ obiective.

Libertatea afectivităţiĭ constă în echilibrarea sentimentelor noastre, în supunerea lor uneĭ norme ce convine demnităţiĭ individuluĭ şi bineluĭ general. Toate sentimentele trebuesc nutrite de un obiect determinat. Trebue să se împlînte în inima individuluĭ uman religiozitatea, dîndu-se un obiect afectivităţiĭ, fie o fiinţă, fie un principiŭ, un ideal etic, avînd toate de ţintă *fericirea generală.*

Libertatea voinţeĭ constă în libertatea psichologică şi etică. Libertatea psichologică stă în putinţa de a ne determina nu de senzaţia prezentă ci de planurĭ maĭ departe în viitor, de raţiune. Libertatea etică e întărirea voinţiĭ astfel în cît să funcţioneze după legile morale.

A educa, prin urmare,—şi rezumînd consideraţiile noastre—e a influenţa omul intenţionat, cu plan şi metodă, în scopul de a creşte în el puterile vitale, fizice şi psichice, exercitîndu-le după normele teleologice ale genezeĭ lor fireştĭ, dezvoltînd astfel viaţa în genere şi făcînd în definitiv din individ un izvor de fericire şi pentru el şi pentru societate.

Acum se înţelege uşor cum se poate face din consideraţia: 1) că funcţiunile vieţiĭ normale ale unuĭ om îĭ produc luĭ întîiŭ fericire, ca orĭ-ce exercitare de forţe; şi 2) pentru-că acele facultăţĭ, fiind născute din evoluţia omuluĭ în *societate*, sînt în acelaş timp condiţionate de viaţa societăţiĭ.

PARTEA A DOUA

METODOLOGIA

Inţelegem prin metodologie nu numaĭ ştiinţa metoadelor de învăţămînt, ci suma tuturor mijloacelor prin care se formează omul întreg, după idealul educaţiuniĭ, decĭ toate mijloacele de a forma atît intelectul cît şi afectivitatea şi voinţa.

Vom avea decĭ două părţĭ principale în metodologie:

A) Metodologia ce se ocupă cu mijloacele culturale ale sentimentuluĭ şi voinţiĭ;

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

Intre aceste două părţĭ vom intercala *cultura fizică*, care, prin natura eĭ, se alătură de cea morală.

Maĭ întîiŭ vom vorbi despre metologia morală, în sens larg, care cuprinde cultura voinţiĭ şi a sentimentelor.

A

EDUCAŢIA VONŢEĬ ŞI A SENTIMENTELOR

Care va fi *scopul* maĭ special al culturiĭ *voinţiĭ?* Va fi, cum s-a răspuns maĭ înaite, *libertatea voinţiĭ*, în cele două acceptiunĭ: libertatea psichologică şi libertatea morală.

Libertatea psichologică este, după cum se ştie, puterea ce se dă individuluĭ de a rezista la excitaţiile actuale, momentane, şi a se putea hotărì, conduce şi lucra conform unor ideĭ saŭ reprezentărĭ şi unor planurĭ ce şi le formează prin reflexiune.

Iar libertatea morală a voinţiĭ este putinţa omuluĭ de a se determina în conformitate cu idealul moral, cu legea morală, cu aceea ce criteriul moral îĭ dictează că este just.

Vom realiza maĭ întâiu *libertatea voinţiĭ* prin mijloacele de desvoltare a libertăţiĭ psichologice. Exprimîndu-ne în termenĭ maĭ obişnuiţĭ şi cunoscuţĭ — vom zice că în această libertate a voinţiĭ se cuprinde desvoltarea virtuţilor personale.

Totalitatea virtuţilor se poate divide în două categoriĭ: 1) Virtuţĭ saŭ deprinderĭ de acţiune, ce aŭ de scop în prima linie binele individual şi 2) Virtuţĭ saŭ deprinderĭ de acţiunĭ ce aŭ de scop în prima linie binele general, social. Cele dintîiŭ virtuţĭ sînt *personale* şi pe cele de al doilea le numim *sociale.*

Ne ferim de a numi pe cele dîntîiŭ *egoistice* — după cum ar trebui, spre a le opune celor de al doilea, pe carĭ le numim *altruiste;* aceasta din cauză că cuvîntul egoist implică în sine o accepţiune de blam, de reprobare morală. Şi virtuţilor personale avem dreptul să le dăm epitetul de *morale.* Tot ce face individul pentru persoana sa, se răsfrînge şi asupra mediuluĭ social în două chipurĭ:

a) direct asupra mediuluĭ în care trăeşte: viţiile saŭ virtuţile nu sînt rele orĭ bune numaĭ pentru individul ce le practică, ci se răsfrîng asupra societăţiĭ întregĭ contimporane;

b) indirect: defectele contractate prin deprinderĭ rele se transmit, ca predisposiţiĭ, asupra urmaşilor. Degenerările fizice, de orĭ-ce natură, transmise generaţiilor următoare, sînt faptul pe care se bazează responsabilitatea omuluĭ pentru tot ce atinge schimbarea naturiĭ luĭ fiziologice orĭ morale.

Care sînt virtuţile *personale?* Un răspuns detaliat şi precis la această întrebare ni-l daŭ filozofiĭ anticĭ. Greciĭ nu cunoşteaŭ, în etica lor, aproape nicĭ un altfel de virtuţĭ şi datoriĭ decît cele personale. Cum a stabilit în *Istoria Eticeĭ*, englezul *Sidgwick:* greciĭ nu cunoşteaŭ virtuţile sociale. Cînd vorbiaŭ de *dreptate,* nu înţelegeaŭ ceia ce se înţelege azĭ, ci numaĭ însumarea şi armonizarea celoralte virtuţĭ personale: *prudenţa,*

curajul şi *temperanţa*. Dreptatea era echilibrul stabil al uneĭ fericite constituţiĭ individuale, rezultînd din prezenţa şi armonia celor treĭ virtuţĭ personale.

Fiecare din aceste treĭ virtuţĭ — prudenţa, curajul, temperanţe — se considera, la rîndul săŭ, ca rezultatul funcţiuniĭ normale a uneia din cele treĭ facultăţĭ.

Funcţiunea normala şi raţională a inteligenţiĭ da naştere prudenţiĭ, prevederiĭ, înţelepciuniĭ; prudenţa e decĭ virtutea inteligenţiĭ.

Cînd voinţa funcţionează în mod raţional, cînd face reacţiunĭ potrivite cu natura lucrurilor, cînd omul caută să evite ceea ce e în mod natural ne-invincibil, şi cînd înfruntă ceea ce se poate înfrînge, atuncĭ voinţa exercită virtutea numită *curaj*. Curajul e decĭ considerat ca mijlocia dintre două atitudinĭ neraţionale faţă cu pericolul, faţă cu durerea. Dacă omul fuge de durere nemotivat, fără a cîntări importanţa şi mărimea pericoluluĭ, are o atitudine neraţională, numită laşitate, poltronerie. Dacă infruntă orĭ-ce durere, fără a cumpăni efectele ce resultă din ea, purtarea luĭ e asemenea defectuoasă şi se numeşte *temeritate*. A fi *temerar* orĭ *poltron* este, prin urmare, deopotrivă neraţional şi defectuos.

La mijloc stă curajul, reacţiunea inteligentă faţă cu natura lucrurilor, raportul proporţional dintre forţele individuale şi forţa împrejurărilor.

Cealaltă virtute — *temperanţa* — era considerată ca rezultatul funcţiuniĭ normale şi raţionale a *sensibilităţiĭ*, saŭ ca atitudinea cea maĭ raţională ce poate avea omul faţă cu *plăcerile*. A căuta numaĭ plăcerile în adevăr binefacătoare şi a evita pe cele amăgitoare, este a avea atitudinea cumpătată faţă cu ele. Aci morala greacă găsia o mijlocie între alte două extremităţĭ defectuoase: *excesul* saŭ abuzul şi *ascetismul*. Abuzul e căutarea fără alegere a plăcerilor, fără distingere. A fugi, a evita plăcerea, numaĭ pentru că e plăcere, este atitudinea ascetică, pe care o găsim şi în spiritul şi tendinţa ideală a vieţiĭ monacale, dacă nu în însăşĭ acea viaţă reală.

Ca o condiţie preliminară a desvoltăriĭ morale, ni se înfăţişează *educaţia corpuluĭ*.

I

EDUCAŢIA FIZICA

Vom începe educaţia morală ocupîndu-ne maĭ întiĭ cu educaţia fizcă, pentru-că baza vieţiĭ întregĭ sufleteştĭ — a vieţiĭ intelectuale, sentimentale, voliţionale — e corpul.

Rousseau exprima în chipul luĭ paradoxal acest adevăr, azĭ încontestabil: «cu cît trupul e maĭ slab, cu atît stăpîneşte maĭ mult, cu cît e maĭ tare, se supune maĭ mult». Corpul slab e susceptibil şi face ca şi sufletul să fie susceptibil la durerĭ, supus impresiilor momentane şi trecătoare.

Educaţia fisică o parte din educaţia morală.—Ca să fortificĭ sufletul e necesar să întăreştĭ muschiĭ, cum zice *Montaigne*. S-ar putea trata despre educaţiunea fizică chiar în capitolul relativ la educaţia morală, considerîndu-se o parte din educaţia voinţiĭ şi activităţiĭ omeneştĭ. Şi aceasta din doă consideraţiunĭ.

1) Maĭ întîiŭ, pentru că, din punct de vedere general social, e o obligaţiune pentru orĭ-ce om să-şĭ întărească corpul, să şi-l perfecţioneze: aşa cum va fi corpul luĭ, aşa—după legea eredităţiĭ — se va transmite la urmaşĭ, cu slăbiciunile, bolile, calităţile luĭ.

2) Din punctul de vedere al moraleĭ *personale*: nu se pot însuşi cele două marĭ virtuţĭ personale: *curajul* şi *cumpătarea*, amîndouă deduse din virtutea numită la grecĭ *prudenţă*, dacă nu se întăreşte corpul, spre a-l face capabil să suporte durerea şi să renunţe la plăcere, cînd trebue.

Aşa în cît atingem de aproape un capitol ce s-ar putea intitula «moralitatea fizică», vorbind de educaţia fizică. Se cunoaşte cuvîntul foarte nimerit, «păcat fizic», întrebuinţat de *Herbert Spencer* în contra greşelilor de higienă. Termenul luat din limbajul religieĭ, însamnă cît de înaltă consideraţie dă filozofia modernă, educaţiuneĭ fizice.

Educaţia fizică la noĭ.—Cum stă chestia, maĭ întîiŭ de toate, la noĭ? Fie-care îşĭ aminteşte tot ce a putut obţine ca educaţie fizică dela instituţiile culturale prin care a trecut. Mă întemeiez pe memoria fiecăruia ca să tratez chestiunea

din acest punct de vedere. La noĭ, în şcoale publice, găsim în medie, cincĭ oare de ocupaţie sedentară în clasă. La aceste cincĭ ore, adăogaţĭ orele de preparare acasă. Sînt cazurĭ, destul de multe, în carĭ, ca să-şi poată prepara lecţiile, copiĭ ceĭ silitorĭ—dar negreşit şi ceĭ maĭ nenorociţĭ, tocmaĭ din cauza asta,—sînt nevoiţĭ să muncească pînă la 12 noaptea şi să se scoale foarte de dimineaţă.

In schimbul acesteĭ ocupaţiĭ intelectuale incordate, ce se face pentru corp? Se ştie cît de puţine ore de exerciţiŭ fizic se dă în şcoalele de băeţĭ şi de fete.

Cite o dată şi acelea se transformă in curate lecţii teoretice. Am văzut aceasta la una din şcoalele secundare. Eleviĭ eraŭ scoşi la tablă, ca să spună cum se face cutare figură gimnastică la aparate. Figura se schiţa de elev in aer, cu timiditate, ca să vadă magistrul că s-aŭ înţeles cele spuse.

Aceasta era educaţie fizică.

Unde şi cînd se fac în adevăr exerciţiĭ, nu rar se întîmplă că maiştriĭ de gimnastică aŭ în vedere un ideal alăturea cu cel urmărit de o şcoală de cultură generală. Se tinde a se crea acrobaţĭ, carĭ fac pe «omul sburător» şi volte fantastice în aer. Nu e aceasta de sigur menirea specială a unuĭ *educator* fizic.

De altmintrelea, vina cea mare a uneĭ educaţiĭ fizice insuficiente nu o punem numaĭ pe incapacitatea maiştrilor, ci maĭ ales pe întregul sistem de cultură modernă.

Cauza generală a surmenajuluĭ.—Pentru ce se acordă aşa de puţine oare de exerciţiĭ fizice şi se impun aşa de multe ore de ocupaţie intelectuală în programa învăţămîntuluĭ în general? Timpul modern are maĭ multe de învăţat decît veacurile anterioare; are în acelaş timp desavantajul că, pe lîngă cunoştinţele sale propriĭ şi concepţiile sale despre viaţă, a păstrat ca o moştenire, de care nu se poate scăpa, multe din ticurile omeniriĭ din veacurile trecute, multe din apucăturile ce aŭ ajuns aproape reflexe inutile. Anticitatea greacă îşĭ vorbea limba eĭ, anticitatea romană îşĭ vorbea limba eĭ. Evul modern, cînd s-aŭ închegat naţionalităţile nouĭ, nu s-a mulţumit cu limbajul luĭ propriŭ, ci a voit, pe lîngă limba naţională vie, să vorbească şi în limbile vechĭ; şi, afară de aceasta, chiar numaĭ limbile moderne sînt atît de multe.

La cunoştinţele antice s-aŭ adăugat apoĭ atîtea ştiinţe nouă, ştiinţele despre natură, geografie, istorie, ştiinţele de stat, şi

sporul creşte necontenit. Cum să facem ca mulţimea aceasta mereŭ crescîndă de cunoştinţĭ să nu omoare inteligenţele vîrsteĭ fragede? Aceasta e una din problemele capitale ale didacticeĭ moderne.

Salvarea s-a căutat în două direcţiĭ: selecţiunea cunoştinţilor de predat şi perfecţionarea metoadelor. Se impune alegerea esenţialuluĭ şi eliminarea secundaruluĭ din cunoştinţe demne de a fi transmise ca nutriment intelectual tinerimeĭ şcolare. E condamnat de aci în colo, pentru totdeauna, buni oară, sistemul de a învăţa în geografie înălţimile şi piscurile atîtor munţĭ, populaţiunile oraşelor, lărgimea şi lungimea fluviilor şi atîte şi atîtea lucrurĭ mărunte; condamnat asemenea sistemul care pretinde copiluluĭ să înveţe, în studiul limbilor, pe derost regule peste regule abstracte; la ştiinţe atîtea legĭ şi proprietăţĭ ale unor lucrurĭ carĭ, deşi concrete, totuşĭ nu se văd nicĭ odată; la literatură, chiar la literatura romînă, atîtea nume propriĭ şi titlurĭ de cărţĭ pe carĭ elevul nu le cunoaşte şi despre care i se vorbeşte, ca despre constelaţiile invizibile de pe bolta cerească, fără a i se prezenta sub intuiţiunea directă. De sigur nu numaĭ încărcarea programuluĭ, dar şi felul luĭ de predare e cauza care doboară spiritele.

Dacă se maĭ adaugă la cele de maĭ sus, că se perpetuiază slăbiciunea fizică prin ereditate, şi că e greŭ de prevăzut, cînd va înceta cu desăvîrşire această stare de lucrurĭ, tabloul nu e de fel înbucurător.

Urmările fiziologice ale Surmenajuluĭ.—E o lege cunoscută, a luĭ *Isidor de Saint-Hilaire,* care spune că *între desvoltare şi creştere e un raport de opoziţie.* Prin dezvoltare înţelegem organizarea în structură a unuĭ corp, orĭ organ; prin creştere, mărirea în suprafaţă, volum. Creerul, care, la copil, e relativ voluminos faţă cu vîrsta şi cu celelalte organe, dacă e supus la o activitate forţată şi îndelungată, se desvoltă în structură, dar nu creşte; şi aceasta împedică maĭ tîrziŭ să se atingă dimensiunile şi gradul de energic total, la care ar fi ajuns, dacă ar fi fost lăsat să se desvolte treptat şi în voe. S-a desvoltat repede, dar a încetat de a creşte. De aci urmează o degenerare a sistemuluĭ nervos, tocmaĭ în partea luĭ cea maĭ principală.

Pe lîngă acestea trebue să se considere influenţa pe care

creerul o are, prin legăturile cu celelalte părţĭ ale sistemuluĭ nervos, asupra corpuluĭ întreg, asupra tuturor organelor vieţiĭ vegetative. Inima, stomachul sînt vătămate prin slăbirea creeruluĭ. Se cunoaşte, din *psichologie*, ce influenţă aŭ emoţiile asupra întreguluĭ organizm. La acelaş principiŭ se reduce influenţa creeruluĭ asupra celoralte organe. Oameniĭ surmenaţĭ suferă în general de inimă; palpitările sînt neregulate; numărul bătăilor e maĭ mic, de abia 50 din 73; pulsul este slab. Aceştĭ oameniĭ maĭ suferă şi de stomach, ceia ce face ca viaţa lor afectivă să fie întunecată, să arunce norul posomorît al morozităţiĭ asupra existenţiĭ lor; căcĭ deranjarea stomachuluĭ influenţează întregul colorit prin care se vede şi se simte lumea şi viaţa. Frumoasă existenţă maĭ are şi omul al căruĭ cap, încărcat de cunoştinţe, s-a detractat, şi, prin detracarea luĭ, a făcut să se sdruncine întregul sistem biologic! Impresiile vibrează în el dureros, gustul vieţiĭ e amar. Surmenajul e aproape o omucidere.

Surmenajul şi în alte ţărĭ (precum Franţa şi Germania).—Nu e numaĭ la noĭ acest pericol. Il găsim s. e. maĭ ales în ţara dela care luăm exemple, în *Franţa*. Pedagogiĭ francejĭ sînt speriaţĭ de situaţia Franţieĭ din acest punct de veeere, şi se uită cu durere la poziţia inferioară a ţăriĭ lor faţă cu Anglia, faţă cu popoarele Anglo-Saxone, în general. In liceele franceze, orele de clasă şi de meditaţie se urcă, în total la nu maĭ puţin de 10—11 oare!

In *Germania* îngrijirea de educaţia fizică e deja maĭ mare. Totuşĭ sînt 28 oare de clasă pe septămînă, la carĭ se adaugă, negreşit, alte oare de lucru acasă pentru teme, ore de învăţat lecţiile explicate, de aplicaţiĭ practice, de scriere şi prescriere, etc. Copilul silitor, victima aplicaţieĭ luĭ, se resimte în cele din urmă de efectele fizice expuse.

Anglia ca model. — Ţara cea maĭ fericită în această privinţă e *Anglia*. Aci se împarte de ordinar septămîna în două categoriĭ de zile: zile întregĭ de ocupaţie şi jumătăţĭ de zile. Sînt pe săptămînă treĭ zile întregĭ de studiŭ şi restul jumătăţĭ de zi. Durata zilelor întregĭ de studiŭ nu e în total maĭ lungă de 4 $^1/_2$ oare; şi dacă se adaugă la acestea toate ocupaţiile de după clasă, se ridică la maximum de şase oare. Comparaţĭ ace-

ste şase oare cu cele un-spre-zece dela Francezĭ şi cu aproape tot atîtea la noĭ, şi veţĭ vedea cumineţenia practică a poporuluĭ englez, care nu voeşte să-şĭ ucidă copiĭ, sub pretextul de a-ĭ instrui. Poate că, însă, în modul acesta s-o fi învăţînd maĭ puţin; şi avem atîtea de învăţat şi viaţa e aşa de scurtă!

Experienţa luĭ Chadwick. — Voiŭ comunica, în astă privinţă, o experienţă a unuĭ pedagog englez. In ţara unde deja se dă puţin timp pentru studiŭ, s-a gîndit un inspector şcolar (de-l Chadwick) să cerce dacă nu se poate ajunge la resultat, tot aşa de bine, într-un timp şi maĭ scurt. A ales două seriĭ de copiĭ de frunte: o serie compusă din 1-lea, 3-lea, 5-lea, al 7-lea. etc. la clasificaţie, şi o altă serie din al 2-lea, 4-lea, 6-lea. O grupă a fost ocupată toate oarele prevăzute de program, cealaltă numaĭ jumătate din acel timp. Urmarea a fost că ceĭce aŭ fost ocupaţĭ $^1/_2$ din timp, cînd aŭ fost puşĭ la un fel de concurs asupra aptitudinilor lor, la o compoziţie unde se vedeaŭ forţele intelectuale şi înlesnirea de a mînui cunoştinţele aŭ învins ceĭ ce aŭ fost ocupaţĭ timpul jumătate. Aceiaş superioritate o aveaŭ şi la jocurĭ. Iată o experienţă ce dovedeşte că în maĭ puţin timp nu se învaţă maĭ puţin. Rezultatul atîrnă, neapărat, şi de metodă. Dar simplul fapt al prelungireĭ ocupaţieĭ sedentare deja slăbeşte funcţiunile spirituluĭ. Mintea îşĭ perde elasticitatea şi plasticitatea care prinde şi păstrează impresiile şi ideile.

Educaţia fizică.—*In anticitate.* N-a fost totdeauna neglijată educaţia fizică în omenire. Timpul nostru, afară de excepţia Angliei, e un timp nenorocit în această privinţă. Ca să găsim idealul nostru aproape realizat, trebue să ne întoarcem privirea către Grecia antică, patria educaţieĭ fizice, şi în special către *Dorienĭ.* Dorieniĭ, odată stabiliţĭ în Lacedemona, în un număr mic de familiĭ (9.000), înconjuraţĭ de duşmanĭ numeroşĭ, aŭ trebuit, din interes de conservare naţională, să se organizeze în luptătorĭ, şi să dea atenţie exclusivă educaţieĭ fizice. In adevăr, întreaga *Spartă* era ca o cazarmă; toţĭ Spartaniĭ eraŭ consideraţĭ şi trăiaŭ ca soldaţi: masa lor un fel de «popotă», la care veneaŭ toţĭ să mănînce, aducîndu-şĭ fie-care ce avea. Se ştiţĭ că Spartaniĭ alegeaŭ pe copiĭ demnĭ de viaţă în urma unuĭ riguros examen; expuneaŭ pe ceĭ slabĭ pe Taiget. Ceĭ resistenţĭ eraŭ lăsaţĭ să tră-

iască, impunîndu-le regulele educaţieĭ fizice. Dela vîrsta de cincĭ anĭ, copiiĭ se depindeaŭ cu jocurile *pirice*, îndemnaţĭ la aceasta de exemplul oamenilor marĭ. Jocul lor era o pantomimă a vieţiĭ de soldat; imita apărarea, atacul. Maĭ tîrziŭ, cînd ajungea copilul *tînăr*, începea alt exerciţiŭ maĭ complect. Tot cetăţeanul, în fine, trebuia să fie demn fizicește de a lua parte la *gimnopediĭ*, acele defilărĭ colective, pe carĭ le făcea orașul întreg. Cine nu era fizicește bine desvoltat, și prezentabil, orĭ cît de sus ar fi fost sub alte raporturĭ, era înlăturat dela onoarea de a servi ca decor în acele reviste pompoase.

Aceeaș preocupare se dedea educaţieĭ fizice la femee. Așa că rasa se perfecţiona prin ereditate și dela bărbat și dela femee. Spartaniĭ, în astă privinţă, eraŭ ceĭ maĭ înaintaţĭ, și se găseaŭ printre eĭ ceĭ maĭ frumoșĭ oamenĭ și cele maĭ frumoase femeĭ din Grecia.

Exemplul Sparteĭ a fost imitat. Exerciţiul fizic a ajuns a fi o instituţie de stat. Statul nu se îngrija, la Grecĭ, atît de instrucţia intelectuală; aceasta era o afacere particulară, lăsată pe seama familieĭ; lucru de care se interesa statul, ca stat, era desvoltarea *omuluĭ fizic*. Exerciţiul fizic devine astfel o instituţie de stat, pentru întîia oară, *la Grecĭ*, și s-a organizat maĭ sistematic în jocurile olimpice, nemeice, istmice.

Pregătirea se făcea în *Gimnaziĭ*. E în adevăr o parodie și o ironie istorică deosebirea de semnificaţie în care se întrebuinţează cuvîntul *gimnaziŭ* la Grecĭ și la modernĭ. Se deosebește semnificaţia cum se deosebește întreaga concepţie de viaţă a anticuluĭ de a modernuluĭ. Azĭ înţelegem prin gimnaziŭ o instituţie cu un număr de anĭ de învăţămînt teoretic, cu atîtea oare pe zi, cu grija atîtor examene și maĭ fără nicĭ o distracţie fizică saŭ estetică, o viaţă sedentară, funcţionînd în un aer confinat, sub paza unor profesorĭ ce se schimbă la fiecare oră, unul după altul, și carĭ vin să spună: unul, vîrfurile munţilor; altul, suma unghiurilor din un triunghiŭ; altul, declinaţia *rosa-ae* pe latinește; altul, declinaţia luĭ ἄνθρωπος pe grecește, etc.

La grecĭ gimnasiul era cu totul altceva: era o *grădină*. In această grădină veneaŭ tineriĭ și se luaŭ la întrecere fizică, la lupte, alergărĭ, sărirĭ, aruncărĭ cu arcul, la curse călare, cu carul, etc. Și în jurul areniĭ acestor întrecerĭ, sub umbra arborilor stufoșĭ, veneaŭ cetăţeniĭ, și priveaŭ la ti-

neretul ce se desvolta sburînd în aer liber. Şi aceste *gimnaziĭ* erau «cursurĭ obligatoriĭ» pentru toţĭ Greciĭ ce voiaŭ să aibă onoarea de a lua parte activă la viaţa publică dela jocurile olimpice. Trebuia să «frecuenteze» ne-întrerupt timp de şese lunĭ gimnaziul menit a înlesni exerciţiĭ, nu de latină orĭ de filologie, ci exerciţiĭ de muşchĭ, de alergare, de luptă. In atîta onoare eraŭ exerciţiile fizice la Grecĭ, încît Sophocles, marele dramaturg, în urma bătălieĭ dela Salamina, a danţat însuşĭ, 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 luĭ Ahile, a danţat desbrăcat.

Cultul frumosuluĭ fizic. Frumuseţea corpuluĭ la Grecĭ era frumuseţa complectă a formelor, energia acumulată în muşchĭ armonic desvoltaţĭ. Moderniĭ, producte ale concepţieĭ medievale, slabĭ la corp, fără eleganţă în mers, fără graţie în mişcărĭ, ar face să moară de rîs pe un grec antic. Agesilaŭ, cînd a voit să înbărbăteze pe un soldat în contra Perşilor, a desbrăcat cîţĭva prizonierĭ persanĭ şi i-a arătat Grecilor. Greciĭ, văzîndu-ĭ, aŭ început să rîză cu dispreţ. Dela întîiul pas se cunoştea grecul din barbar, după cum omul cult se cunoaşte dela cele dintăĭ cuvinte din cel incult. Noĭ avem maĭ desvoltat criteriul calităţilor intelectuale, sufleteştĭ; eĭ pe acela al calităţilor corporale. Cultura corpuluĭ era pentru eĭ idealul, o religie. Invingătorul la jocurile olimpice se considera ca eroŭ naţional; artiştiĭ se întreceaŭ să-l treacă la nemurire, poeţiĭ să-l cînte. Era idealul timpuluĭ, concretizat în carne şi oase. Se uitaŭ la el, ca la un zeŭ.

Negreşit că timpul modern nu maĭ poate şi nicĭ nu va maĭ trebui să ajungă vre-o dată la această exclusivitate de admiraţie, aproape religioasă, a omuluĭ fizic. Omenirea a trecut prin o experienţă, de care trebue, şi nu poate să nu ţie cont; o experienţă, necunoscută de anticitate, aceea a creştinismuluĭ.

Creştinismul.—Creştinismul, cum s-a spus, a fost o reacţie radicală în contra vieţiĭ şi credinţelor despre viaţă ale anticităţiĭ. Tot ce era bun la Grecĭ, era păcat la creştinism. Prin urmare idealul corpuluĭ frumos trebuia să se schimbe în idealul unuĭ corp urît; idealul unuĭ corp proporţionat şi energic, trebuia transformat în idealul unuĭ corp fără vlagă, muribund. Uitaţi-vă la statuele vechĭ şi la cele medievale, şi veţĭ vedea cele două idealurĭ deosebite.

La moderni. — Evul modern a încercat o reacţie contra evuluĭ mediŭ. Şi maĭ întîiŭ, pe cale teoretică s-a auzit glasul luĭ *Montaigne, Locke, Rousseau*, încurajînd educaţia fizică şi căutînd a îndrepta spiritele către această parte a vieţiĭ omeneştĭ. Acel ce a avut un efect maĭ puternic a fost *Rousseau*, şi nu atît în Franţa, cît maĭ ales în Germania şi Elveţia. In Germania, pe baza principiuluĭ luĭ, s-a organizat instituţia *Philantropinum*, unde copiiĭ găsiţĭ se creşteaŭ după anume regule pedagogice. Această instituţie a fost un laborator de experimente pedagogice, unde se încercaŭ diferitele teoriĭ de educaţie.

Azĭ însă ţara, care caută, se sileşte a se apropia de idealul antic, e *Anglia*. Aci educaţia fizică e în onoare, ridicată la importanţa ce trebue s-o aibă. Dela învăţămîntul primar pînă la cel universitar inclusiv, o parte importantă din timp e dată educaţieĭ fizice. E de admirat, în această privinţă, entuziasmul cu care populaţia întreagă engleză se interesează de exerciţiile fizice ale şcolarilor în special ale *studenţilor*. Studenţiĭ dela universităţĭ deosebite, se întrec între eĭ, — întocmaĭ ca Greciĭ la jocurile olimpice, — uniĭ în alergărĭ, alţiĭ în mănuirea lopeţilor, în canotaj, etc., şi populaţia aşteaptă cu nerăbdare să vază, care din şcolĭ va învinge.

Timpul modern începe a ne da astfel speranţa, că, într-un viitor maĭ mult saŭ maĭ puţin apropiat, se vor echilibra cele două balanţe ale educaţieĭ sufleteştĭ şi fizice.

Scopul şi mijloacele educaţieĭ fizice. Scopul educaţieĭ fizice este de a face un corp *sănătos, tare* şi *ager*. Aceasta este întreita ţintă pe care o urmăreşte şi trebue s-o urmărească educaţia fizică, prin *higienă, exerciţiĭ fizice* şi *lucrărĭ manuale*.

Higiena.—In ce priveşte higiena, e de considerat regulele relative la mîncare, îmbrăcăminte, somn. Natural nu voiŭ insista asupra lor. Recomand pentru amănunţimĭ, însă considerate din punct de vedere maĭ filozofic, scrierea luĭ *Spencer* asupra *Educaţieĭ*, anume capitolul relativ la «educaţia fizică». Călăuza după care trebue să se ia omul în îngrijirea *corpuluĭ*, în ce priveşte şi hrana, îmbrăcămintea şi somnul, e *îndemnul natureĭ* manifestat în sensaţiĭ. E un instinct natu-

ral care determină şi timpul şi cantitatea de nutriţie, ba şi chiar felul. Tot aşa în ce priveşte îmbrăcămintea şi somnul.

Curăţenia. Este însă o îngrijire la care nu ajută nimic instinctul, şi care este tot aşa de necesară la sănătatea corpuluĭ ca şi cele spuse pînă aci: aceasta e *curăţenia.*

Copilul cînd are nevoe să mănînce, simte foame, şi cere de mîncare; cînd îĭ e frig, plînge şi cere îmbrăcăminte; cînd e obosit, şi are nevoe de somn, moţăe, cere să se culce, adoarme. Nu e tot aşa în ce priveşte curăţirea corpuluĭ. Nu există un instinct care să-l călăuzească şi pe el şi pe educator. Educatorul trebue *să creeze* acest instinct. Insist asupra acestuĭ punct şi pentru-că în şcoală *se pot* aplica prescripţiunile relative la curăţirea corpuluĭ, maĭ degrabă decît cele relative la mîncare şi îmbrăcăminte, aplicabile maĭ ales în internate. Şi maĭ inzist încă şi din alt punct de vedere: pentru că n-a intrat încă, în moravurile noastre populare, deprinderea curăţenieĭ. Auzeam acum cîţĭ-va anĭ, în un oraş 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, şi veciniĭ se întrebaŭ: ce o fi la mijloc? ce boală curioasă o fi avînd bietul creştin, ca să aibă nevoe să meargă la baie? Numaĭ în cazurĭ extraordinare şi anormale se crede că cineva trebuia să facă bae. Avem decĭ de combătut un prejudiţiŭ. Profesorul care se mulţumeşte numaĭ să explice, să asculte şi să puĭe note, fără să dea atenţie la înfăţişarea externă, la curăţenia hainelor, mînelor, feţeĭ, şi fără să îndemne ca deprinderea curăţenieĭ să ajungă a fi respectată cu religiozitate, nu numaĭ în ce priveşte faţa şi mîinile, ci corpul *întreg*, acel profesor înţelege puţin din misiunea sa. Chestiunea curăţenieĭ stă decĭ în legătură cu educaţia.

Dar punctul special de atins, în chestia educaţieĭ fizice, e *exerciţiul corporal şi lucrările manuale.*

Exerciţiile fizice. — Odată ce am văzut care e scopul educaţieĭ fizice:— sănătatea şi întărirea corpuluĭ, precum şi darea uneĭ agerimĭ în mişcărĭ—să vedem mijloacele prin carĭ se poate realiza maĭ direct acest scop. Le vom căuta şi culege maĭ întîĭ dela Grecĭ şi Romanĭ.

Grecii căutaŭ a întări corpul maĭ ales prin cincĭ felurĭ de exerciţiĭ, carĭ, strînse la un loc, formaŭ ceia ce numeaŭ eĭ *pen-*

tatlon. Pentatlonul se compunea din exerciţiĭ de luptă, alergare, salturĭ — de cele maĭ multe orĭ ţinînd în mînă anumite greutăţĭ, carĭ, fiind plecate înainte, ajutaŭ la o săritură maĭ mare, prin depărtarea înainte a centruluĭ de gravitaţiune—; în fine, asvîrlirea cu discul, asvîrlirea cu lancea.

Romanii nu aveaŭ aceleaşĭ exerciţiĭ corporale; spiritul lor practic se vede şi aicĭ. In alegerea exerciţiilor, Romaniĭ căutaŭ şi o utilitate afară de desvoltarea fizică, propriŭ zisă. Greciĭ căutaŭ numaĭ desvoltarea corpuluĭ ca atare, voiaŭ armonia trupuluĭ în forme şi mişcărĭ, frumuseţea în proporţie şi în euritmia mişcărilor. Romaniĭ căutaŭ, afară de aceasta, şi o utilitate. Astfel învăţaŭ *călăria, înotarea*, pentru că, odată cu exerciţiile corporale, se maĭ alegeaŭ cu ceva: un om ce ştie să înoate, e înarmat cu încă un mijloc de conservare a vieţiĭ; un om ce ştie călăria, poate fi un bun ostaş.

Diferitele sisteme la moderni.—La modernĭ avem treĭ sisteme maĭ principale de exerciţiĭ fizice: sistemul *suedez, german* şi *englez.*

Sistemul *suedez* stă în mişcărĭ uşoare, maĭ mult libere, îndreptate în scopul de a desvolta în parte fiecare muşchiŭ, saŭ un sistem de muschĭ anumit. *Dubois Raymond*, fiziolog german, critică acest sistem suedez, pe cuvîntul că, deşi serveşte, ce e drept, la punerea în mişcare a unuĭ anumit muschiŭ saŭ sistem de muschĭ, dar tocmaĭ din cauza asta e maĭ la locul luĭ în terapeutică decît în educaţia fizică propriŭ zisă, pentru că nu dă posibilitatea, prin exerciţiŭ, de a ajunge la o combinare de mişcărĭ, după ocazie; nu dă agerimea corpuluĭ şi nu exercitează iniţiativa de motilitate a spirituluĭ.

In *sistemul german*, la gimnastica cu aparate, din contră: sînt hazardurĭ de mişcărĭ, se cere oare-care iniţiativă, curaj; nu se fac numaĭ mişcărĭ domoale şi tihnite, în scopul de a desvolta anume muşchiĭ mijloculuĭ, orĭ aĭ toraceluĭ, aĭ braţelor, etc.; ci, pe lîngă acestea, e şi o hazardare, adesea sancţionată chiar de o durere. Săriturile la cal sînt însoţite de oarecare pericol; ridicările şi învîrtiturile la fus, sînt maĭ mult supuse la pericol ca îndoiturile de braţ, după metoda suedeză. Dubois-Raymond maĭ observă încă, şi maĭ cu drept, că în chestia educaţieĭ fizice nu e vorba numaĭ de desvoltarea muşchilor, ci şi de exercitarea păturei cerebrale a centruluĭ motor, de unde se conduc şi unde se combină mişcările; e vorba

de a face pe om capabil să săvîrşească tot felul de mişcărĭ, combinate după ocaziile în care s-ar afla în viaţă.

Afară de sistemul german practicat şi la noĭ —deşi, negreşit, nu atît nicĭ tocmaĭ aşa ca în Germania—e sistemul *englez* ce constă în *sport*. H. Spencer respinge sistemul german pe cuvîntul că este prea monoton, plicticos, cu aparenţă de lecţie. Şi, de sigur, că i se poate aplica această critică chiar în patria de origină a sistemuluĭ . în Germania ; nu maĭ vorbim de aplicaţiunile luĭ la noĭ; le cunoaştem din experienţă. Se ştie cît timp se trece pînă să vină rîndul unuĭ elev, ca să facă o învîrtitură, două, la fus, o săritură la cal, etc. Pănă-ĭ vine rîndul, aşteaptă şi se uită la ceilalţĭ; dar aşteptarea şi contemplarea, numaĭ ca educaţie fizică nu se poate considera. Cît despre calitatea figurilor gimnastice de a fi periculoase, este o chestiune care nu ştiŭ de merită măcar să rămînă controversată. Mă îndoesc de superioritatea unuĭ sistem de educaţie fizică ce se laudă cu avantajul de a te lăsa maĭ sigur cu capul spart, decît un altul.

Sportul englez mi se pare maĭ convenabil. Englejiĭ aŭ, pe lîngă exerciţiile corporale ale anticilor, altele nouă, specific moderne. Astfel la eĭ găsim exerciţiĭ de alergare, de luptă, ca la Grecĭ; găsim şi exerciţiile luate dela Romanĭ, înotarea şi călărirea. Dar pe lîngă acestea: plimbările lungĭ, excursiile, patinajul, canotajul, ciclismul, care, cu bucurie trebue s-o constatăm, începe să se întindă şi la noĭ; ba chiar devine o modă. Ar fi de dorit să devină o modă şi patinajul şi canotajul şi înotatul. Pe lîngă acestea, danţul, care, pe nedrept, în societatea pretinsă serioasă a timpuluĭ nostru, aicĭ în orient, a căzut în disgraţie şi pare a fi văzut cu ochĭ răĭ. Danţul e un exerciţiŭ şi folositor şi plăcut; dar noĭ, moderniĭ, am devenit grozavĭ de serioşĭ şi ne-am specializat, pare-se, în hipertrofiarea intelectuluĭ. Din aceasta, însă, nu iese o fiinţă normală. Din norocire, găsim o ţară care a înţeles că omul normal nu e făcut numaĭ din cunoştinţe şi intelect, ci e făcut şi din carne şi oase; că tocmaĭ corpul e făcut să supoarte şi să aducă la îndeplinire cunoştinţele: că un cap, orĭ-cît ar fi de bine încărcat de cunoştinţe multe, e un cap nefolositor, dacă e purtat de un corp slab, fără energie şi fără viaţă; că,

în sfîrşit, bolnavul şi mortul cel maĭ învăţat din lume preţueşte maĭ puţin pentru societate decît un ignorant viŭ şi sînătos.

Pe lîngă aceste exerciţiĭ, Englejiĭ aŭ jocurile lor propriĭ, care iarăşĭ, putem s-o constatăm cu bucurie, aŭ început a pătrunde şi la noĭ, precum: croquet şi lawn-tennis şi diferite alte jocurĭ de minge. Nu numaĭ copiiĭ şi studenţiĭ se joacă cu mingea, dar şi oameniĭ maturĭ. Şi aci ne isbim de un prejudiciŭ în Orientul Europeĭ, tot aşa de ridicul ca şi prejudiciul în contra băiĭ. Un om mare ce s-ar vedea jucîndu-se cu mingea, s-ar părea că nu e serios, că-ĭ lipseşte ceva, după cum s-ar părea şi cînd s-ar auzi cîntînd aşa singur în camera luĭ; căcĭ nicĭ muzica nu e considerată ca ceva «serios» în luminatul Orient al Europeĭ. Şi acest prejudiciŭ nu e ultimul. Cum s-ar privi la noĭ un om, de o înaltă poziţie socială, care, în loc să tocmească un tăetor de lemne, ar lua ferestrăul şi şĭ-ar tăia singur stînjenul? Ar fi dat tîrguluĭ ca «într-o parte» saŭ cel puţin ca sgîrcit. *Gladstone*, marele om de stat, fost prim-ministru al Angliei, îşĭ tăia singur lemnele, chiar la o vrîstă înaintată, şi nimenĭ nu se crucea de asta în Anglia.

Avantajele sistemuluĭ englezesc. — In avantajul acestor exerciţiĭ corporale englezeştĭ, a sportuluĭ, jocurilor, se poate spune că ele întrunesc două calităţĭ esenţiale:

1) mişcările sînt maĭ variate decît la toate celelalte exerciţiĭ corporale din sistemul gimnasticeĭ germane şi suedeze. Ce de muşchĭ se pun în mişcare şi ce simţ de echilibru se desvoltă în mod natural, pentru cumpănirea lor, în luptă, bunioară, cînd lupta e încordată, şi e «luptă dreaptă!» Asemenea la înotare, călărie, patinaj, canotaj.

2) Dar pe lîngă faptul foarte principal, că se pun în mişcare maĭ mulţĭ muşchĭ şi maĭ armonic, maĭ e faptul esenţial că mişcarea e însoţită de *plăcere*, ceea ce nu e totdeauna la gimnastica germană, cînd stă maistrul în mijlocul elevilor şi comandă cutare figură anumită. Poate că multora le-ar veni poftă să facă tocmaĭ alte figurĭ, şi se poate întîmpla astfel ca exerciţiile să fie însoţite chiar de un sentiment de neplăcere. Dar la jocurĭ, cînd copiiĭ se iaŭ la întrecere, cînd mişcarea porneşte din spontaneitate proprie, se stimulează întregul sistem psihofisic. Şi H. Spencer zice foarte just că «plăcerea este cel maĭ bun tonic». O acţiune făcută cu plăcere, n-are numaĭ fo-

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

Efectul plăceriĭ ce însoțește totdeauna jocul explică pentru ce aceste exercițiĭ libere aŭ desvoltat atîta entuziasm și s-aŭ lățit așa de tare în Anglia, unde aŭ intrat în deprinderile populare. Anglia e singura țară modernă în care găsim ceva analog, în astă privință, cu Grecia veche. In fie-care an, după cum spuneam maĭ sus, studențiĭ din *Cambridge* și studențiĭ din *Oxford* aŭ întîlnirĭ de întrecerĭ în exercițiile fizice; și aceste întîlnirĭ, privite cu ochiŭ simpatic 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 unuĭ 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 puteriĭ etnice.

Nu e greŭ de hotărît care din aceste sisteme de educație fizică va fi de dorit să se întinză și la noĭ. Fără îndoială că sistemul sportuluĭ englez are maĭ multe calitățĭ [1]).

Pregătirea maiștrilor de gimnastică. — De altminterĭ, în desvoltarea noastră culturală, nu e poate timpul să facem, în această chestiune, pe dificiliĭ; ne-am mulțumi cu orĭ-ce sistem, numaĭ să se aplice inteligent, și am pune o singură condiție, ca maiștriĭ de gimnastică să nu fie numaĭ acrobațĭ, saŭ numaĭ sergențĭ liberațĭ din armată, ci să aibă și oare-carĭ cunoștințe despre ce va să zică educație fizică.

Pentru aceasta ar fi necesar ca maiștriĭ 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 carĭ se leagă între ele prin oare-care articulațiĭ; să nu se mire decĭ cînd, din excesul de zel orĭ din nepriceperea luĭ, s-ar produce o sminteală în articulațiĭ. Să cunoască, maĭ departe, că pe acest schelet există mușchĭ și că eĭ aŭ o dispoziție anumită, o legătură între eĭ; chiar dacă n-ar fi necesar a cunoaște

[1]) Dispozițiile ministeriale, luate în scopul de a încuraja cît maĭ mult exercițiile corporale, introducînd în școlĭ jocurile libere naționale, precum *Oina*, etc., sînt un semn înbucurător că și la noĭ străbate noul spirit sănătos al timpuluĭ în direcția educațiĭ noastre publice.

numele tuturor, să ştie cel puţin unde sînt ceĭ maĭ voluminoşĭ şi ce rol aŭ în mişcările corpuluĭ. Să maĭ cunoască apoĭ că maĭ este şi un sistem nervos, compus—cel puţin atît să ştie—din măduva spinăriĭ, creer şi sistemul mareluĭ simpatic şi cam ce rost are dînsul în corp.

Pe lîngă aceste cunoştinţĭ, nu numaĭ decît profunde, ar fi necesar să aibă o ideie de ceea-ce, cu un nume poate pretenţios, s-ar numi *pedagogia gimnasticeĭ;* adică să cunoască scopul exerciţiilor corporale, istoricul lor şi raportul lor cu educaţia; să cunoască ceva din literatura chestieĭ aceşteia şi din metoda exerciţiilor corporale, diferitele sisteme întrebuinţate; să maĭ aibă idee despre scopul şi efectul final fiziologic al diferitelor forme de mişcărĭ maĭ principale.

Programa pare că se încarcă; dar de aci se vede cît de importantă e chestia educaţieĭ fizice, ce cunoştinţe presupune la cel ce se însărcinează cu ea, şi cît de negligent se consideră şi să tratează astăzĭ.

Exerciţiĭ militare. — Pe lingă exerciţiile spuse pînă aci, s-a maĭ cerut, maĭ ales in Germania, şi se maĭ poate inchipui încă un sistem de exerciţiĭ ce ar avea şi un scop practic, exerciţiĭ menite a intări corpul în vederea scopuluĭ de *apărare şi luptă*. Germanii aŭ pentru aceasta un anumit termen: *Wehrhaftigkeit*; nu l-am putea traduce esact tocmaĭ şi numaĭ prin *militarism*, deşi cam tot către acelaş scop ar tinde, în special, acest sistem de exerciţiĭ.

Dacă s-ar organiza astfel exerciţiile corporale, in cît eleviĭ din clasele primare, dar maĭ ales din licee, să cunoască perfect toate mişcările cu corpul şi cu arma, pe care ar fi să le înveţe maĭ tîrziŭ in *armată;* prin aceasta, nu numaĭ că s-ar economisi munca in armată, dar poate chiar ar face-o relativ inutilă, ca atare, căci intreg poporul ar fi armată permanentă. Insă, bine înţeles, chestiunea asta nu e aşa de simplă, nu e numaĭ curat pedagogică; se complică cu o chestiune de stat şi cu o problemă internaţională. E greŭ ca un singur stat, şi un stat mic ca al nostru, să inceapă experienţa. Lupta pentru existenţă intre popoare e şi maĭ sălbatică decît intre indivizĭ.

Lucrările manuale. — Pe lîngă exerciţiile corporale, am pus în legătură cu educaţia fizică şi lucrările manuale. In lumea din orient maĭ ales, nicĭ azĭ nu s-a ajuns încă să se considere lucrarea manuală ca ceva onorant şi nobil. Calitatea aceasta în timpul de faţă, şi la popoarele neo-latine în genere, o are munca intelectuală, profesiunile aşa zise liberale, munca în prima linie cu condeiul. A fi scriitor, negreşit nu totdeauna literar, dar cel puţin scriitor la o cancelarie, iată ce se consideră ca superior şi distins. A munci însă cu ciocanul, cu rîn-

deaua, e ceva inferior, nenobil. Munca ce se rapoartă la materia moartă, modelează şi modifică natura brută a lemnuluĭ, feruluĭ, dîndu-ĭ formele cerute de trebuinţele omuluĭ, nu e încă apreţiată cum merită. N-am nevoe să demonstrez că aceasta e un prejudiţiu; şi că şcoala trebue, nu numaĭ pe cale teoretică, dar în mod practic, să-l combată. Şi aicĭ avem din apusul luminat şi curajos esemple de imitat, maĭ ales din Anglia şi America.

In America sînt universităţĭ unde studenţiĭ săracĭ, ca să-şĭ procure mijloacele necesare pentru urmarea şi terminarea studiilor, muncesc în ateliere, cîştigă; şi, cu produsul munceĭ lor manuale, îşĭ lătesc inscripţiile cursurilor. Astfel în universitatea din *Itaca* mulţĭ studenţĭ sînt muncitorĭ în ateliere.

Doamne! cum s-ar privi la noĭ nişte studenţĭ, care două, treĭ oare pe zi ar munci într-o ferărie, saŭ tîmplărie, ar lucra scaune, mese, dulapurĭ, şi aceasta nu pentru distracţia lor, din căpriţiu, ca lorziĭ carĭ n-aŭ altceva de făcut; ci ca să cîştige, să aibă cu ce trăi; şi în acest scop ar lucra chiar pentru universitate, d. ex. băncĭ!

E o supoziţie ce ne face a zîmbi, ni se pare ceva extraordinar. Cazul nu e, însă, numaĭ închipuit; îl găsim isvodit aidoma la universitatea din Itaca, unde se pare tot aşa de natural şi de normal, cum ar fi la noĭ cazul studenţilor funcţionarĭ la primărie, orĭ preparatorĭ în o familie. Dacă la universitate e aşa, ne putem închipui că sistemul trebue să fie mult maĭ desvoltat la învăţămîntul secundar, fără a maĭ vorbi de cel primar.

Şcoala d-ruluĭ Reddie. — Voiŭ cita ca exemplu o şcoală model, care se va părea un ideal visat doar de imaginaţia unuĭ pedagogic utopic. Bucuria, ce va naşte convingerea în realitatea eĭ, va fi însoţită însă de regretul că acest ideal nu se găseşte realizat la noĭ, şi că nu ştim cînd se va putea realiza.

Este şcoala întemeiată, pe la 1889, de dr. Reddie în departamentul *Derbyshire* din Anglia; şi, după metodul eĭ, o altă şcoală în *Sussex;* amîndoă cu internat, avînd 50—100 elevĭ; amîndoă situate la ţară, în spaţiu larg. Viaţa lor internă e alcătuită după următoarea programă. Numaĭ cetirea, curat şi simplu, a îndeletnicirilor şi distribuireĭ oarelor va arăta destul de clar şi convingător rostul şi scopul instituţieĭ.

ora

6.15 : sculare (iarna la 7), ușoară gustare.
6.30 : exercițiŭ fizic.
6.45 : prima oară de clasă (45').
7.30 : capelă. Trebue 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 plumini în aer liber, desbrăcați pînă la mijloc.
11.15 : a treia oră de clasă (1,30')
12.45 : cîntec saŭ inotat în riŭ, după sezon.
1.— : masă.
1.30 : exerciții de orgă, piano.
1.45 : jocuri și lucrări în grădină, saŭ excursii pe jos saŭ bicicletă.
4.— : lucru în atelier.
6.— : ceaiul.
6.30 : cîntare, repetiții de comedii, muzică, concert, etc.
8.30 : supeŭ și capelă.
9.— : culcare.

In rezumat, prin urmare, muncă intelectuală cu totul 5 oare maximum. Exercițiĭ fizice, lucru manual $4^1/_2$, toate după prînz. Ocupațiĭ artistice, recreațiĭ de societate $2^1/_2$ seara. Masa, timp liber, 3 oare ; și pentru somn, 9 oare. In atelier, din mîna acestor elevĭ ies obiecte uzuale, bine lucrate, mese, armurĭ, căsuțe pentru porumbeĭ, pentru paserĭ de curte, bărcĭ. Uniĭ aŭ fost în stare să lucreze un pod peste rîul din apropierea școleĭ ; și pentru că directorul școleĭ și-a manifestat dorința de a mări efectivul școleĭ, atît planul de lărgire a școleĭ cît și execuția luĭ aŭ făcut-o tot eleviĭ.

Care e rezultatul din punct de vedere fiziologic ?

Directorul și-a dat osteneala să măsoare energia acestor elevĭ în timpul cît sînt sub paza luĭ și apoĭ în vacanție ; și a constatat că regimul acesta al școaleĭ 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 oamenĭ puternicĭ și sănătoșĭ.*

Superioritatea Anglo-Saxonilor. — Cu acest principiŭ 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 maĭ ales prin Canada, Africa prin Egipt şi Capul buneĭ Speranţe; Asia prin India şi Birmania, Oceania prin Australia şi Noua Zelandă; Europa şi toată lumea prin comerţ şi industrie şi politică. După o statistică oficială s-a constatat că prin canalul Suez, în un an, aŭ trecut 160 corăbiĭ franceze, 260 germane, iar engleze numaĭ *2,262*! O proporţie zdrobitoare!

Astfel se explică pentru-ce această rasă, de o vitalitate şi energie covîrşitoare, suplantează pretutindenĭ pe Francezĭ, pe unde dominaŭ înainte, şi îĭ suplantează nu cu arme, ci prin exuberanţa aceasta de viaţă ce-ĭ face pe Englezĭ stăpînĭ pe natură şi pe oamenĭ.

De sistemul educaţieĭ în general, şi în special de sistemul educaţieĭ fizice atîrnă nu numaĭ vitalitatea fiecăruia om în parte şi succesul luĭ în lupta pentru viaţă, dar atîrnă vitalitatea totalităţeĭ etnice, în care se practică acest sistem de educaţie.

EDUCAŢIA MORALĂ

In capitolele ce urmează, ne vom ocupa de educaţia morală, religioasă şi estetică. Educaţia intelectuală vom trata-o în legătură cu didactica, pentru-că prin didactică înţelegem nu numaĭ suma metodelor şi mijloacelor de comunicare a cunoştinţelor, decĭ de instrucţiune, ci şi acelora de formarea intelectuluĭ, care e de altminterĭ partea cea maĭ principală din ramura învăţămîntuluĭ.

Instrucţia morală şi educaţia morală. — Vom începe cu educaţia morală şi vom face deosebirea dela început între *instrucţia morală* şi *educaţia morală*. Instrucţia morală e comunicarea de cunoştinţĭ etice, orientarea intelectuluĭ în noţiunĭ de morală. Prin educaţiune morală se înţelege formarea de habitudinĭ morale, de deprinderĭ.

Pe cînd instrucţiunea se adresează intelectuluĭ, educaţiunea să adresează voinţeĭ şi sentimentelor.

Cînd se dă definiţiunea şi se discută asupra noţiunilor relative la datoriĭ, virtute, etc., se face o instrucţie morală. Are aceasta vr-o influenţă asupra voinţiĭ, asupra educaţieĭ propiŭ zise? Incontestabil că da. Nu putem pretinde că e o deosebire

prăpăstioasă între diferitele părţĭ ale natureĭ omuluĭ, în cît o influenţă asupra intelectuluĭ să rămîe fără repercutaţie asupra voinţiĭ şi sentimentelor, şi viceversa.

Nu voiŭ zice însă că e destul a da cunoştinţe pentru ca, prin aceasta, să se provoace o activitate; nu voiŭ zice că orĭ-ce *idee* e *forţă*. Pentru ca ideea să devie forţă activă, îĭ trebue impulsiunea sentimentuluĭ. Dar nu se ştie pînă la ce grad o idee întinde radiarea sa psichică asupra întreguluĭ sistem sufletesc, şi pînă la ce grad mişcă rezortul activităţeĭ omeneştĭ.

Chestia instrucţiuniĭ morale, ca mijloc de educaţie morală, fiind una din celemaĭ importante din metodologia generală, să insistăm puţin asupra eĭ, lămurind-o maĭ de aproape.

IMPORTANŢA ŞI METODA INSTRUCŢIUNEI MORALE [1])

Insemnătatea instrucţiuniĭ morale. Educaţiunea are de scop a influenţa direct *voinţa* a provoca anumite *acte* şi a fixa *deprinderĭ* hotărîte de acţiune. Pentru aceasta, ca mijloace, se recurge la pedepse şi recompense, se caută a se atinge sentimentul, se utilizază forţa sugestiuneĭ, a exemplulu văzut, a imitaţiuniĭ, precum şi efectul tardiv şi ascuns, dar puternic şi sigur, al eredităţiĭ.

Altul e coprinsul noţiuniĭ «instrucţiune morală.» Negreşit şi instrucţiunea duce în cele din urmă tot la rezultatul urmărit de educaţiune; şi ea contribue a influenţa in definitiv voinţa. Dar efectul eĭ propriŭ şi imediat este: a lumina inteligenţa, a îmulţi şi lămuri cunoştinţele noastre relative la domeniul moral.

De sigur, numaĭ *a şti* ceva nu este o condiţiune *suficientă* pentru a *face* acel lucru. Dar este o condiţiune prealabilă. *Ignoti nulla cupido.* Lipsa de cunoştinţĭ duce la lipsa de motive. Nu doară că ideile singure ar putea juca rolul de motive. Teoria *ideilor-forţă*, preconizată de Fouillée şi Guyau, are nevoie a fi complectată, spre a fi primită de ştiinţa psichologică. Ideia devine o forţă, cînd e susţinută de sentiment. Puterea de expansiune a sentimentuluĭ împinge pe om în calea uneĭ ideĭ. Ideia fără sentiment e inertă, moartă. Seotimentul fără ideie este orb, n-are un directiv, un scop obiectiv. Cît este ideia de clară şi de străvăzătoare, atît şi sentimentul este

[1]) Reproduc prescurtîndu-l şi modificîndu-l pe alocurea, studiul publicat în *Apendice* la manualul meŭ de *Etică*.

isvor de acte consecvente, tinzînd 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 omuluĭ.

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

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

Acest mijloc de educațiune stă cu deosebire în puterea, decĭ în datoria, *școliĭ*. Intenționat am evitat a zice: în puterea *profesoruluĭ de morală*. Și aceasta pentru o mie de motive, din care primul e că un astfel de profesor special de morală nu maĭ există, acum cînd morala nu maĭ figurează în programa învățămîntuluĭ secundar. Sarcina instrucțiuniĭ morale ne maĭ fiind dată în sama unuĭ profesor însărcinat special cu propunerea noțiunilor de morală, e natural ca *toțĭ* profesoriĭ, ca *școala* în totalitatea eĭ, ca institut de cultură, să aibă continuŭ în vedere acest scop suprem. Răspunderea cade asupra tuturor. Pe toțĭ dar îĭ privesc direct, deși în grad deosebit, datele privitoare la metodologia instrucțiuniĭ morale.

Un însemnat etician englez, *Henry Sidgwick*, într-un articol publicat în primul număr al prețioaseĭ «Reviste internaționale de Etică» *(International Journal of Ethics)*, demonstră imensa valoare a instrucțiuniĭ morale propriŭ zise. Orientarea curat și simplu a inteligențiĭ în domeniul vast al lumiĭ morale este de o incalculabilă utilitate în viață. Și formarea de deprinderĭ aduce, incontestabil, marĭ foloase; dar e amenințată de doă pericole grave: *fanatizarea și immutabilitatea*. Cînd greșește, erorile eĭ sînt maĭ vătămătoare decît ale uneĭ instrucțiunĭ greșite; sînt aproape incorigibile. Credințele, părerile neîntemeiate se scutură ușor, se leapădă fără durere. Obiceiurile însă aŭ tenacitate, se smulg anevoie; desrădăcinarea lor doare. Dacă întărirea voinţiĭ apucă o cale nerațională, cu cît voința va deveni puternică și hotărîtă, cu atît răul va fi maĭ

incurabil. Pe cînd numaĭ luminînd inteligenţa, pur şi simplu, nu cădem nicĭ odată în aceste pericole. Ceva maĭ mult; instrucţiunea solidă înlătură contractarea deprinderilor rătăcite dînd voinţiĭ de călăuză raţiunea. Decĭ, nu numaĭ că nu e urmată de rele serioase, dar şi ajută la producerea unor foloase pozitive.

In sprijinul instrucţiuniĭ morale maĭ vin şi alte consideraţiunĭ. Epoca noastră e caracterizată prin repezĭ schimbărĭ în credinţe, moravurĭ, obiceiurĭ, tendinţe.

In special, societatea din ţara noastră trece iute dela o fază la alta de evoluţiune culturală, politică, economică. Fiecare moment istoric pune conştiinţa in nevoia de a se readapta la nouile condiţiĭ de viaţă. Fiecare pas, înainte saŭ îndărăt, aduce cu sine probleme nouĭ. Faţă cu ele trebuie, vrînd nevrînd, să se iea o atitudine, o hotărîre, să se caute o clarificare, să se facă o reacţiune. In mersul continuŭ şi destul de repede al prefacerilor sociale, unde va fi punctul fix, după care să ne orientăm drumul? Cum vom şti încotro am apucat? Cum vom şti, dacă raportul nostru către o stare nouă de lucrurĭ e bun saŭ răŭ; dacă am greşit saŭ am nimerit just?

De regulă, în activitatea zilnică, maioritatea oamenilor se conduce de sentiment. Există un *bun simţ*, un *tact* moral care servă de călăuză şi inspiră, în fiecare împrejurare, soluţiunea practică cea maĭ potrivită.

Dar, să se analizeze: din ce se compune acest *tact?* Se va vedea, că elementele luĭ constitutive îl fac impropriŭ tocmaĭ acolo, unde e maĭ mare nevoie de o orientare sigură; în împrejurările neobişnuite, nouĭ. Cînd întîlnim cazurĭ, carĭ se maĭ aseamăna cu cele întîlnite în experienţa anterioară, intuiţiunea precisă a deosebirilor şi asemănărilor ne conduce purtarea conform cu regulele analogieĭ.

Nu putem să ne dăm bine seamă de ce am lucrat aşa şi nu altminterĭ. Dar am lucrat de ordinar, cît se poate de bine. Sîntem în cazul artistuluĭ, care creiază frumosul, fără a se simţi în stare să-şĭ traducă procedeul săŭ în formule. Instinctul funcţionează în noĭ şi prin noĭ. Actul definitiv e productul bunuluĭ simţ, al tactuluĭ. Dar, de ce unuia, care posedă *tact politic*, îĭ lipseşte, buni-oară, *tactul didactic şi viceversa?* De ce unul, care escelează prin *bun simţ* în negoţ şi afacerĭ, cade în nai-

vitățĭ copilărești, de îndată ce se amestecă în cestiunĭ de știință ?

Se vede, că tactul e neputincios în cazurĭ cu totul nouĭ. Tot astfel și cu tactul moral. In fața uneĭ transformărĭ sociale, uneĭ revoluțiĭ în ideĭ, credințĭ moravurĭ, aspirațiĭ, tactul e dezorientat, instinctul rămîne ca viețelul la poarta nouă. Tot bunul simț se reduce atuncĭ aproape la nimic, cel mult la imitațiunea lipsită de principiŭ, la imitațiunea după întîmplare;—pînă se formează cu încetul, tot pe baza experienții, un noŭ instinct, un noŭ tact, adaptat la nouile condițiĭ de viață.

Instinctul, tactul, sentimentul, bunul simț, sînt călăuze admisibile și tolerabile în situațiunĭ relativ stabile, în timpurĭ de evoluție socială domoală, lentă, abia simțită. Și atuncĭ aŭ inconvenientul că nu-ți pot spune nicĭ-odată : pentru-ce e maĭ bine așa de cît altfel. Răspunsul lor e : «Așa am apucat». Dar în timpurĭ de transițiĭ brusce, de schimbărĭ repezĭ, ca cele de azĭ, maĭ ales la noĭ, aceste călăuze rămîn depeizate, zăpăcite. In locul lor, trebuie lumina principiilor statornice, trebuie raza uneĭ stele fixe, uneĭ stele polare, a rațiuniĭ.

Instrucțiunea morală are sarcina de a înlesni aceste principiĭ, de a arăta rațiunea d-a fi și natura uneĭ activităților corecte. Pe valurile veșnic schimbătoare ale vieții, ea dă omuluĭ busola, care-l îndreptează și-l ține în calea dreaptă și frumoasă a idealuluĭ.

Metoda instrucțiuniĭ morale. — După ce am arătat importanța instrucțiuniĭ morale, să vedem *metoda eĭ*, anticipînd în această privință, pentru complectarea chestieĭ, întru cîtva domeniul didacticeĭ.

Este evident că nu e destul a ști ceva, spre a-l putea comunica și altora. A instrui bine este o artă, care, ca orĭ-ce artă, se învață, se cîștigă prin muncă sîrguitoare. In dobîndirea eĭ, pe uniĭ îĭ ajută experiența tuturor, acumulată în știință; pe alțiĭ, propriile lor încercărĭ, maĭ plăcute, dar maĭ nesigure; pe alțiĭ, în fine, amîndouă aceste isvoare, combinate. Calea cea din urmă e maĭ rațională, e metoda cea maĭ complectă. Știința, fără confirmarea experienții proprii, este lipsită de viață, degenerează în pedantism sec și arid. Experiența proprie, necălăuzită de principiile științiĭ, cheltuește prea multă

energie în încercărĭ superflue, şi rezultatele eĭ finale se împietresc în formalism rutinar.

Dintre pedagogii contimporani nu cunosc altul care să fi unit maĭ armonic teoria cu practica, pe acest tărîm ca *Felix Adler*. El a aprofundat şi aplicat, in şcolile alipite pe lângă «*Societatea pentru cultura morală*» din New-York, principiile didactice cele maĭ sănătoase, cu privire la instrucţiunea morală. O parte insemnată din rezultatele activităţiĭ sale se găsesc expuse de el insuşĭ intr-un articol publicat in revista *Ethical Record*. [1])

Un defect foarte răspîndit, aş putea zice general, al învăţămîntuluĭ nostru secundar este, că metoda luĭ obişnuită de propunere nu e cea proprie acestuĭ grad de învăţămînt. Se imitează modul de propunere al profesorilor de universitate. Se fac discursurĭ, prelegerĭ, conferinţe de Ateneŭ, nu «lecţiunĭ». Cunoştinţile se comunică *ex cathedra*, nu se caută împreună cu eleviĭ. Spiritul elevilor primeşte adevărul în mod pasiv, nu-şĭ desvoltă forţele în căutarea luĭ sub conducerea profesoruluĭ. La toate obiectele de studiŭ din liceŭ, afară de istorie— şi chiar la istorie într-un mod şi grad oare-care, — se poate găsi mijlocul d-a face pe elev să afle singur adevărul pe care voim să i-l spunem noĭ.

La obiectele filozofice nu maĭ încape nicĭ o îndoială despre această posibilitate. Voiŭ învedera-o în special pentru lămurirea noţiunilor de morală, ce se pot întîlni la or-ce obiect de studiu.

Procedeurile întrebuinţate de ordinar sînt:

1) Procedarea *declamaţiuniĭ*. Să presupunem că ar fi vorba despre *veracitate* şi *minciună*. In această procedare profesorul spune: «E răŭ a minţi. Ce urîtă e minciuna! Să spuneţĭ totdeauna adevărul. Cîtă demnitate şi curaj în omul care nu minte nicĭ odată!» şi altele, carĭ, în definitiv, se reduc la acestea. Profitul e, că se cîştigă aversiune pentru minciună, înclinaţiune pentru adevăr. Dar eleviĭ nu află despre adevăr şi minciună maĭ multe de cît ştiaŭ înainte. Ceea-ce trebuia să înveţe, se presupune ca deja cunoscut; şi pe temeiul acelor cunoştinţe presupuse, se toarnă la discursurĭ patetice. Fie-care înţelege în felul săŭ adevărul, şi la urma urmelor se constată că eĭ nu se înţeleg tocmaĭ bine între eĭ.

[1]) *The moral instruction of the young*. (Ethic. Rec. vol. II, Iulie 1889).

2) *Procedarea*—n-aş putea-o numi maĭ just decît—a *papagalismuluĭ*. Se daŭ definiţiile acestor noţiunĭ, se arată în ce constă, în mod sumar şi abstract, veracitatea, minciuna; care sînt urmările lor. Elevul învaţă ce-ĭ spune profesorul, saŭ cît stă scris în carte asupra acestor lucrurĭ. I se comunică, şi el le memorează, rezultatele ultime, la carĭ a ajuns reflexiunea unuia saŭ maĭ multor cugetătorĭ în această privinţă. Despre calea urmată de spirit în stabilirea acelor adevărurĭ, nicĭ o ideie. Nu e de loc de mirare, dacă, prin acest mijloc, învăţămîntul devine plicticos, greoiŭ—o belea şi pentru elev şi pentru profesorĭ.

Procedarea papagalismuluĭ e şi maĭ rea decît a declamaţiuniĭ.

3) Maĭ găsim o procedare, despre care am vorbit maĭ sus, procedarea *retorică* universitară. Se ţine un discurs, să zicem frumos, asupra chestiuniĭ. Cînd se termină ultima frază, profesorul îşĭ ia pălăria şi pleacă—presupuĭ că nu înainte de a fi sunat clopoţelul pentru eşirea din clasă.

Eleviĭ aŭ stat în tot timpul cuvîntăriĭ cu ochiĭ la profesor, ascultînd saŭ gîndindu-se aiurea. Cine poate vedea în spiritul lor? După explicare, nimenĭ nu-ĭ supără cu întrebărĭ despre ce s-a spus, nimenĭ nu-ĭ ispiteşte să vază *dacă* aŭ înţeles, *cît* şi *cum* aŭ înţeles. Fiecare elev îşĭ va da seamă despre asta, cînd îĭ va veni rîndul să fie «ascultat». Pînă atuncĭ cine ce are cu dînsul? Urmăreşte orĭ nu, înţelege orĭ nu cele *explicate*,—treaba luĭ. Destul că stă cuminte în bancă; că *ştie* cînd e «scos la lecţie»; că are notă bună la examen, şi trece clasa.

Pe lîngă aceste procedărĭ obişnuite, maĭ este însă un metod de care vorbeşte didactica, metod aplicabil şi în predarea noţiunilor de morală.

Profesorul porneşte nu dela regulĭ generale şi definiţiĭ abstracte, ci dela cazurĭ concrete, dela exemple; şi din acestea ajunge, împreună cu eleviĭ, la degajarea reguleĭ saŭ definiţieĭ căutate. Metodul *inductiv*. Eleviĭ sînt conduşĭ, prin întrebărĭ, la găsirea adevăruluĭ propus ca scop al cercetăriĭ. D-aci metodul poartă numele şi 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 şcolar, jucîndu-se prin curtea şcoliĭ, asvîrle c-o piatră

şi sparge un geam. Intrebîndu-se cine a spart geamul, el răspunde că nu ştie.

— Cum se chiamă aceasta ?

— Minciună.

— Ce va să zică deci a minţi ?

— A spune *ceea-ce nu este.*

— Şi a spune adevăr, ar însemna... ?

— A spune *ceea-ce este.*

— E aceasta o definiţie complectă a minciunei şi adevărului ?

Eleviĭ se vor gîndi şi vor respunde într-un fel. Să presupunem cazul cel maĭ răŭ, că răspund afirmativ. Se vor cere alte exemple de minciunĭ. Eleviĭ vor da fel de fel.

Intre ele poate se va înimeri v-unul care să nu se potriviască tocmaĭ cu definiţia. Dar să presupunem şi aci cazul cel maĭ greŭ: toate exemplele, date de elevĭ, convin definiţieĭ defectuoase. Profesorul spune atuncĭ singur un exemplu.

»Ceĭ vechĭ ziceaŭ, şi multă lume tot maĭ zice şi azĭ, că pămîntul stă fix, aşezat pe ceva, şi că soarele se învîrteşte împrejurul pămîntuluĭ.

E aceasta adevărat ?

— Nu.

— Va să zică minţiaŭ ceĭ vechĭ, cînd spuneaŭ aceasta ?

— Ba nu, căcĭ eĭ aşa credeaŭ că-ĭ adevărat. Nu ştiaŭ, ce ştim noĭ, că pămîntul se învîrteşte împrejurul soareluĭ.

— Dar, cu toate acestea, eĭ spuneaŭ *ceea-ce nu este.* Atuncĭ definiţia d-voastră nu e bună.

Se va spune de ce nu e bună, ce defect are. Ce-ĭ maĭ trebuie spre a deveni corectă. Se va găsi, că maĭ trebuie adăugat, între notele deja spuse ale minciuneĭ :—*a spune ceea-ce nu este,*—şi nota: *cu intenţia de a înduce în eroare.* Invăţaţiĭ vechĭ nu voiaŭ să înşele pe nimenĭ, cînd ziceaŭ că soarele se învîrteşte împrejurul pămîntulĭ. Eĭ n-aveaŭ conştiinţă despre nepotrivirea vorbelor cu fenomenele semnificate în acele vorbe. Spuneaŭ ce ştiaŭ, decĭ *adevărul subiectiv*, necunoscînd pe cel *obiectiv.* Elevul însă, din exemplul anterior, *ştia*, cine a spart geamul, pentru-că îl spărsese chiar el; şi zicea totuşĭ că nu *ştie.* Minţia ; ascundea adevărul obiectiv, pe care-l cunoştea, şi inducea astfel în eroare, cu ştiinţă şi voinţă.

Cu atît încă nu s-a sfîrşit cuprinsul noţiuneĭ minciună.

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

Un elev—e bine a se lua pe cît se poate exemple din cercul experienților zilnice ale auzitorilor și a-ĭ pune pe eĭ în scenă; un elev, Dumitrescu, punîndu-se cu un coleg al săŭ, care ședea lîngă fereastră, voiește «a-l păcăli», și îl face, într-un chip saŭ altul, să spargă un geam: or îĭ îndreptează mîna spre geam, or se pune în dreptul geamuluĭ, îĭ zice să-ĭ arunce o carte și se ferește, astfel că obiectul aruncat de colegul săŭ, 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 luĭ conrespund cu realitatea; geamul a fost lovit de Vasilescu. Dar cine l-a făcut pe acesta să-l lovească? Dumitrescu. Decĭ, cine e adevăratul autor al spargereĭ geamuluĭ? Dumitrescu. Cînd acesta zice: «Vasilescu a spart geamul», e un adevăr *formal*, nu *real*. In fond, el spune o minciună.

Decĭ, încă o corecțiune a definițieĭ: »Cele spuse să conrespundă cu *fondul* lucruluĭ, nu cu *aparența* luĭ».

Alt caz analog. Un școlar plecînd de-acasă, umblă hoinar, strengărește pe unde îĭ place și cum îĭ place. Cu zece, cincĭspre-zece minute înainte de a se da drumul dela școală, se strecoară în clasă. »Aĭ fost la școală«? îl întreabă acasă. «Da, am fost».

Se va cere părerea elevilor asupra acestuĭ caz. Cred eĭ că acel tînăr a spus adevărul? Dacă nu, de ce nu? Ce se înțelege, în fond, prin «a merge la școală»? A sta numaĭ un sfert de ceas din două, treĭ ceasurĭ în clasă, și tot restul timpuluĭ afară, p-aiurea? De sigur că nu, ci poate tocmaĭ din contră.

Și aicĭ, prin urmare, vorbele corespund numaĭ cu aparențile lucruluĭ, nu cu fondul, cu esențialul luĭ.

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». Saŭ: «a deștepta intenționat, prin cuvlnte, în mintea altora, ideĭ neconforme cu adevărul obiectiv complect».

Un iezuit, voind să facă a se acuza un nevinovat, cînd depune jurămîntul, adaugă: «Jur că e adevărat ceea-ce spun, cum e adevărat, că acum staŭ cu picioarele pe aceste scîndurĭ». In adevăr, pardoselile camereĭ eraŭ de scîndurĭ; dar

iezuitul avusese grijă d-a pune de acasă nisip în cisme; astfel că el în realitate sta cu picioarele pe nisip, nu pe scîndurĭ. Jura el falş saŭ nu [1])? Eleviĭ îşĭ vor da părerea supra acestuĭ caz de *adevăr iezuitic*. Li se vor aduce, şi cere şi alte esemple de minciunĭ deghizate. Cu modul acesta, inteligenţa lor se va deprinde a recunoaşte şi demasca minciuna sub diferitele eĭ forme.

Minciunile *spuse*, însă, nu acopăr în toată întinderea, cîmpul vast al *minciuneĭ*, sub *toate* formele ei. Omul nu minte numaĭ cu vorba; minte şi cu fapta, cu mimica, cu tăcerea; minte prin orĭce manifestare exterioară.

Cel-ce caută, primeşte şi menţine o funcţiune publică, de care se ştie or se dovedeşte incapabil, minte în acţiune.

Preotul, care nu crede, şi continuă a sluji, asemenea minte; şi altele.

Să se caute de elevĭ, esemple de minciună prin gest, or mimică şi prin tăcere.

Astfel definiţia minciuneĭ, şi decĭ — *mutatis mutandis* — a adevăruluĭ, trebuie din noŭ modificată spre a coprinde toate cazurile.

A minţi este a dezorienta intenţionat spiritul altuia asupra adevăruluĭ obiectiv complect, prin or-ce fel de manifestare esternă.

Veracitatea este deprinderea d-a face să se nască în spiritul altora, prin or-ce manifestare esterioară, o ideie conformă cu realitatea cunoscută de noĭ.

Ce face pe om să minţă?

După ce s-a găsit formula minciuneĭ, e interesant şi instructiv a *se cerceta cauzele eĭ*. De ce minte omul? Toţĭ mint oare din aceiaş cauză? Se va întreba de ce a minţit elevul, care, jucînduse, a spart geamul? De frică. Dar cel care a pus pe altul să arunce în geam? Dar cel ce primeşte 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 dorinţa d-a idealiza actele sale saŭ ale altuia, d-a înfrumuseţa evenimentele exagerîndu-le.

[1]) Un esemplu de acest fel de minciună în *Riureanu*, »Noŭĭ istorioare p. copiĭ«, povestea intitulată: »Bucata de carne« p. 69 ed. din 1887.

O minciună e decĭ a fricoşilor, semn de poltronerie, de laşitate; alta e a egoiştilor, semnul tendinţeĭ către nedreaptă cotropire; alta e a răilor, semnul răutăţeĭ diabolice, care se complace în a vedea pe alţiĭ în necaz şi supărare; alta e a »idealiştilor«, semnul uneĭ fantaziĭ nedisciplinate de raţiune,— cum se găseşte de ordinar, la copiĭ mici şi la vînătorĭ, 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 cuĭ-va, fără a aduce, în acelaş timp, vătămare societăţeĭ.

Se vor căuta esemple de fiecare fel deosebit de cauze.

In morală, ca şi în medicină, cunoaşterea cauzelor contribue la vindecarea răuluĭ.

Afară de neadevărul spus din iubirea de oamenĭ, se va dovedi, că toate celelalte se reduc la motive urîte, rele saŭ 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 maĭ mare, cînd instrucţiunea morală se va complecta arătîndu-se şi *urmările minciuneĭ*. Ce se întîmplă cînd spune cineva o minciună, şi anume, maĭ întăiŭ, pentru alţiĭ? Apoĭ chiar pentru mincinos?

După gravitatea urmărilor eĭ pentru societate, se taxează şi gradul de răutate al minciuniĭ. De uniĭ mincinoşĭ ni se face milă; — aşa sînt fricoşiĭ; de alţiĭ rîdem, — fanteziştiĭ; de alţiĭ ne supărăm, — egoiştiĭ; de alţiĭ ne revoltăm în cel maĭ mare grad, — maliţioşiĭ, răiĭ.

Numaĭ în cazurile din urmă se găsesc atinse maĭ simţitor interesele sociale. De aceea şi reacţiunea noastră este maĭ violentă. In celelalte cazurĭ, urmările cad maĭ mult asupra mincinosuluĭ.

Cînd unul minte de frică, umilinţa luĭ deşteaptă în noĭ milă saŭ dispreţ, după împrejurărĭ. In amîndoă cazurile demnitatea luĭ 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 omuluĭ muncindu-se a inventa minciunĭ nouĭ spre a drege pe cele vechĭ.

Pentru fiecare din aceste cazurĭ eleviĭ vor căuta exemple,

create de eĭ saŭ aflate în scrierile autorilor romînĭ, latinĭ, francezĭ saŭ germanĭ, citiţĭ în clasă saŭ în particular, acasă, de elevĭ, cu ocazia studiuluĭ literaturiĭ naţionale şi a literaturilor străine.

Din aceste treĭ puncte de vedere se vor trata toate virtuţile şi datoriile: întîiŭ se va determina noţiunea lor; al doilea se va căuta raţiunea lor d-a fi, geneza, cauzele lor; al treilea se vor considera urmările lor pentru societate saŭ natura lor morală, raţiunea pentru care sînt recomandate (opusele lor, interzise) de morală.

Toate aceste consideraţiunĭ se vor face pe cale inductivă. Eleviĭ singurĭ, analizînd un exemplu concret întîlnit, pus înainte de profesor, la orĭ-ce obiect de studiŭ, vor putea afla adevărul. Vor avea nevoie numaĭ să fie conduşĭ prin întrebărĭ şi ajutaţĭ a formula maĭ just răspunsul definitiv în termenĭ ştiinţificĭ, precişĭ.

Din modul indicat aci pentru tratarea uneĭ virtuţĭ, şi a defectuluĭ moral conrespunzător eĭ (*veracitatea*, *minciuna*) se va înţelege cum credem, că s-ar putea propune maĭ cu folos şi cu interes toate celelalte noţiunĭ morale. *Ab uno disce omnes.*

E destul a desveli spiritul metodeĭ. Aplicaţiunile eĭ la diferitele cazurĭ concrete se pot lăsa în sama şi sarcina profesoruluĭ inteligent şi pregătit pentru cariera sa. Numaĭ el va fi în stare a adapta o metodă generală la condiţiunile speciale, din natura lor variate şi variabile, ale uneĭ clase anumite de elevĭ. Numaĭ el va fi în stare a vedea *cît* poate prinde şi coprinde spiritul auzitorilor săĭ, *de unde* să-ĭ iea şi *cum* să-ĭ iea, spre a-ĭ face să se intereseze de o chestiune şi s-o priceapă. Aceasta e treaba *arteĭ luĭ didactice.* Dacă *el* nu va poseda cel puţin noţiunile indispensabile ale arteĭ didactice, în zadar i se va vorbi fie de *spiritul* uneĭ medote, fie de *aplicaţiunile eĭ speciale.* Spiritul metodeĭ nu se va pricepe; se va lua în locul luĭ *litera* metodeĭ; iar aplicaţiunile eĭ speciale, învăţate pe derost, vor deveni reţete pedantice, rigide şi moarte, nişte adevărate instrumente de tortură.

Pe lîngă exemple scurte, ca cele de maĭ sus, se vor întrebuinţa cu folos biografiile oamenilor marĭ, faptele, evenimentele şi caracterile istorice, discursurile cu conţinut etic din lite-

raturile vechĭ şi moderne, analiza de proverbe şi de maxime celebre, cînd se întîlnesc în lectură şi compoziţiĭ.

Un exerciţiŭ escelent în desvoltarea judecăţiĭ morale constitue analiza critică, din punct de vedere etic, a caracterelor şi actelor personajelor din piese de teatru şi nuvele literare maĭ lungĭ, carĭ, în mare parte, se vor ceti liber de elevĭ acasă, după recomandaţia profesoruluĭ, saŭ se vor analiza în clasă.

EDUCAŢIA MORALĂ INDIVIDUALĂ ŞI SOCIALĂ

Se cunoaşte din Etică împărţirea moraleĭ în *individuală* şi *socială*. Deosebirea între aceste două morale nu e aşa de fundamentală; s-ar putea găsi o noţiune comună, care să le unifice în un principiŭ. Dacă ne înţelegem asupra ideiĭ, ce va să zică *moral*, atuncĭ nu se poate ca în *morala* individuală şi socială să nu fie ceva comun. Ce e acel ceva comun? Este tocmaĭ aceea ce ne face ca, şi pe una şi pe alta, să le numim cu numele de *morală*, e noţiunea generală a moralităţiĭ, şi aceasta atîrnă dela criterul la care s-ar opri cineva asupra deosebireĭ bineluĭ de răŭ, dela criterul moral. Cred că cea maĭ întemeiată din toate teoriile morale în această privinţă, e acea ce susţine că *bun* e tot ce ajută la împuţinarea dureriĭ universale saŭ la sporirea fericiriĭ universale.

Se poate aplica la morala individuală acest criteriŭ? Negreşit, dacă găsim că e un raport armonic între fericirea individuluĭ normal şi între fericirea socială, între activitatea normală a individuluĭ şi între scopurile vitale ale totuluĭ din care face dînsul parte. Acest raport armonic există, nu în mod absolut, cum există în organizmele individuale, între funcţiunea normală a unuĭ organ şi viaţa întreagă a organismuluĭ; dar totuşĭ îndestul de accentuată şi vizibilă. Mersul evolutiv al întreguluĭ univers, tot progresul, toată tendinţa omenireĭ şi idealurile culturale către acest ţel ultim se îndreaptă, adică spre armonizarea activităţiĭ şi fericiriĭ individuale cu scopurile vieţiĭ colective.

Sînt însă activităţĭ care se par că în întîia linie folosesc individuluĭ, fără a cădea în conflict cu interesele sociale. Aceste activităţĭ sînt considerate în categoria generală a *moralităţiĭ individuale* şi formează obiectul educaţieĭ morale a individuluĭ ca atare, pentru el însuşĭ. Aci intră formarea acelor virtuţĭ individuale, cum e *curajul*, *cumpătarea*.

Baza moraleĭ sociale. — In ce priveşte însă morala propriŭ-zisă, aci avem să ne adresăm la unul din sentimentele cele maĭ adîncĭ şi maĭ primitive, anume la *sentimentul simpatic.*

Relativ la natura sentimentuluĭ moral sînt, două teoriĭ, carĭ explică formaţia şi desvoltarea luĭ; una pe care am pute-o numi *nativistă,* pentru-că presupune în natura omenească ceva înăscut, din care se desvoltă sentimentul moral; alta, *teoria empirică,* am pute-o numi şi *asociaţionistă,* pentru-că explică sentimentul moral, nu ca desvoltîndu-să din ceva primitiv, organic, ci ca ceva produs prin experienţă, prin educaţie, prin influenţa mediuluĭ, prin asociarea de plăcerĭ şi durerĭ cu urmările bune saŭ rele ale actelor individuale faţă cu societatea. Nu e locul aci să aprofundăm maĭ mult aceste două teoriĭ pentru a vedea, în mod critic, care din două e maĭ întemeiată. Această chestiune face obiectul maĭ special al Eticeĭ. Sînt însă maĭ multe cuvinte ce ne fac a înclina pentru teoria nativistă.

Punctul de plecare al sentimentuluĭ moral, germenul din care se desvoltă, îl găsim în un *instinct,* care e tot aşa de original caşi instinctul de conservare individuală: e *instinctul de conservare a speţiĭ.* Omul a apărut deodată cu două instincte, a căror putere, probabil, n-a fost dela început egală. A predominat la început, în genul omenesc, şi predomneşte în o parte a vieţiĭ individuluĭ, în copilărie, maĭ mult acela al conservăriĭ individuale. Instinctul social însă se desvoltă din o rădăcină tot aşa de primitivă în natura omenească şi are şi el epoca luĭ de înflorire şi de predominare în viaţă.

Ca sentiment corespondent al instinctuluĭ social, este *simpatia.* Decĭ, cînd voim să desvoltăm sentimentul moral ce dă naştere la acte privitoare la binele societăţiĭ, cînd voim să desvoltăm sentimentul dreptăţiĭ, umanităţiĭ şi toate virtuţile ce alcătuesc morala socială, va trebui să ne adresăm la acest germene, punctul de plecare şi isvorul activităţiĭ întregĭ a vieţiĭ sociale; să ne adresăm adică simpatieĭ.

Educaţia morală în şcoală şi familie. — Maĭ înainte de a vedea cum se poate desvolta în mod sistematic şi intenţionat voinţa, fie în morala individuală, fie în cea socială, observăm că e o influinţă morală inevitabilă, inconştientă, din partea

mediuluĭ social, şi anume a instituţiuniĭ în care trăeşte şi se desvoltă individul.

Şcoala, prin simpla *funcţionare* a eĭ şi prin *modul* de a funcţiona, educă. *Familia* de asemene. Şi una şi alta, neintenţionat, prin organizaţia lor, desvoltă anumite sentimente, deprinderĭ, daŭ individualităţiĭ un «caché», îĭ daŭ anumite forme, pe carĭ plasticitatea individuluĭ le primeşte dela forma de organizare şi de funcţionare a instituţieĭ în care trăeşte.

Aşa d. e. *şcoala* ce deprinderĭ de voinţă, ce sentimente infiltră pe nesimţite în suflet? Prin simplul fapt că copilul se duce la şcoală, că şcoala se deschide la o oră determinată, că profesorul intră în clasă la o oră determinată, că există un program arătînd o succesie determinată de activităţĭ pe oră: dimineaţa anumite obiecte, de-amează anumite altele; prin simplul fapt că zilele săptămîneĭ sînt destinate unor anumite îndeletnicirĭ şi că se ştie dinainte pentru fie-care zi ce ocupaţiĭ îl aşteaptă, în ce ordine, cît şi cum; şi prin faptul că se supune acesteĭ regularităţĭ şi norme, ce n-atîrnă de dorinţa şi de puterea luĭ s-o schimbe—ordine imutabilă şi fatală faţă cu el—incontestabil că se influenţează în mod anumit sufletul şcolarilor, şi cuta particulară pe care o ia personalitatea luĭ e aceea a *regularităţiĭ*, a *normeĭ*, a *ordineĭ*. Dacă elevul vine maĭ tîrziŭ la clasă, profesorul îĭ face observaţie, maĭ blîndă saŭ maĭ aspră; dacă întîrzierea se repetă, negligenţa îĭ aduce nemulţumirĭ maĭ simţitoare. Urmează anumite pedepse, unele ştiute şi prevăzute, ca datele uneĭ legĭ naturale: e scos «la perete», i se dă o pedeapsă maĭ ideală—o notă rea la purtare—orĭ un arest, etc. Călcarea reguleĭ se resimte prin o sancţiune. Copilul se învaţă astfel cu noţiunea *reguleĭ*, uneĭ regulĭ ce stă maĭ presus de capriţiul individualităţiĭ luĭ.

Din şcoală, sufletul copiluluĭ cîştigă ceva şi maĭ însemnat, cîştigă acel *sentiment al confundăriĭ luĭ cu un tot social cu mult maĭ mare de cît el, sentiment aşa de important în calificarea morală a oamenilor*. Cît stă în familie, orĭ-cît de numeroasă ar fi ea, nu poate fi maĭ numeroasă decît o şcoală: nicĭ un tată de familie n-ar dori să aibă un număr de copiĭ aşa de mare, în cît să facă un institut numaĭ cu propriiĭ luĭ copiĭ; orĭ-cît de numeroasă ar fi o familie, e o corporaţie socială relativ redusă, şi copilul iese în relief ca un individ; ca-

priţiile luĭ se bagă în seamă; şi poate să influenţeze, după gustul săŭ, cîte odată, mersul acestuĭ tot uman în care trăeşte.

Nu sînt tocmaĭ rarĭ cazurile în care copiiĭ sînt tiraniĭ micĭ aĭ familieĭ: eĭ comandă, eĭ hotărăsc şi vremea meseĭ şi a plimbăriĭ; eĭ schimbă slugile, etc. Această individualitate dispare cu totul, cînd intră în şcoală. Şcoala se mişcă după anumite legĭ, la care elevul n-a contribuit cu nimic, nicĭ prin plînsete, nicĭ prin capriţiĭ şi bosumflărĭ. In şcoală domneşte o ordine a căreĭ lege dominantă vine din altă regiune superioară, e dictată de ţară, prin delegaţia eĭ; şi copilul, care nu e nicĭ reprezentant al ţăriĭ, nicĭ cîrmuitor, nu poate să modifice în nimic saŭ să suprime un tot de fatalităţĭ, asupra căruia n-are nicĭ o influenţă.

Am notat maĭ întîĭ sentimentul ce se desvoltă din supunerea la regularitatea şcoliĭ; copilul se obişnueşte cu spiritul de legalitate sub care va trebui să trăiască maĭ tîrziŭ. Dar prin cunoştinţa participăriĭ vieţiĭ luĭ individuale la viaţa unuĭ tot superior, se pune, maĭ departe, începutul altuĭ sentiment şi maĭ înalt, aceluĭ sentiment ce se naşte cînd ne simţim o părticică infimă din un tot imens ce ne conduce fatal catre ţelul, deabia întrevăzut de noĭ, adică se pun bazele sentimentuluĭ numit *religios*, în care intră ceva de mister, de supra-uman. Vorbim de sentimentul religios în înţelesul psichologic, înţelesul eclesiastic, care n-are de a face nimic cu consideraţia filozofică a chesticĭ.

Maĭ putem încă observa că în şcoală, prin modul de alcătuire al eĭ, copilul maĭ face progres şi în altă direcţie a desvoltăreĭ luĭ normale, anume: începe *a se cunoaşte pe el şi a cunoaşte oameniĭ*. Acest cîştig s-ar fi putut obţine în familie de copil, care este idealul familieĭ. Mama, tata, nu vede în copil decît calităţĭ, şi trece foarte repede şi uşor asupra defectelor. Aceasta e pornirea generală a sufletuluĭ omenesc în familie. Defectele copiilor se consideră de părinţĭ ca ceva accidental, neînsemnător şi trecător. Credinţa în esenţa fundamental bună a copiluluĭ e neclintită şi neclintibilă în sufletul părinteluĭ, care nu *crede* că copilul săŭ e răŭ saŭ prost, chiar dacă o spune. Aşa în cît copilul se vede pe el însuşĭ prin prizma sentimentuluĭ matern şi patern, prin prizma sentimentuluĭ idealizator al familieĭ, şi se vede de ordinar mult maĭ bun decît este şi mult maĭ deştept; şi decĭ nu se poate cu-

noaşte. Maxima «cunoaşte-te pe tine însu-ţĭ», începutul înţelepciuniĭ practice şi teoretice, cu greŭ se pune în practică în familie; în orĭ-ce caz, în foarte rare şi excepţionale cazurĭ.

In şcoală e cu totul altfel. Aci nu e acea dispoziţie patriarhală, acea atmosferă caldă şi ideală, în care crescuse copilul şi se văzuse cu sufletul maĭ mare şi maĭ înalt decît în realitate. Aci, din contră, se găseşte sub ochiĭ străinĭ, recĭ, indiferenţĭ, ce judecă fără sentiment părtinitor. Aci maĭ are ocazia să se judece el însuşĭ, nu numaĭ să audă judecăţile altora asupra luĭ, are ocazia să-şĭ compare forţele cu alte forţe şi să vadă, cu propriĭ ochĭ, cît valorează în diferite privinţĭ; să vadă d. e. că altul e maĭ deştept, că înţelege maĭ de grabă; cînd întreabă profesorul clasa întreagă: «cine a înţeles?» şi el nu poate răspunde *eŭ*, saŭ spune prostiĭ, e luat în rîs. In familie era mîngîiat cu un «nu face nimic», era corectat, i se punea răspunsul în gură; la şcoală, de nu-ĭ şopteşte vre-un coleg maĭ priceput, iea notă rea, cade la examen, rămîne repetent. El care se credea puternic fiziceşte, aşa de tare în cît toţĭ fraţiĭ maĭ micĭ eraŭ robĭ înaintea luĭ, aicĭ, dacă-şĭ încearcă puterea, adeseorĭ ajunge pe sub bancă, în poziţie neplăcută. Din toate punctele de vedere e silit fatal să se compare cu alţiĭ de seama luĭ, şi-şĭ vede astfel defectele şi calităţile. Această cunoaştere de sine, pe care numaĭ şcoala poate să o dea în acest grad, e un mare cîştig; şi acest cîştig moral e un punct de plecare însemnat în realizarea scopurilor educaţieĭ.

Tot în şcoală se poate aplica maĭ efectiv stimulentul *emulaţieĭ*. Copiiĭ, văzînd unde le e slăbiciunea şi unde sînt tarĭ, vor căuta să se ridice, maĭ ales dacă vor avea un educator care să ştie a face apel la emulaţie, şi pe toţĭ să-ĭ pue la întrecere din diferite puncte de vedere, astfel în cît fiecare să se simtă că poate fi superior celorlalţĭ măcar în o privinţă. Punctele de comparare sînt destul de numeroase şi ni le putem închipui mult maĭ numeroase, după cum vom vedea această chestie maĭ departe.

Un cîştig tot aşa de preţios, obţinut în şcoală, alăturea de cunoaşterea de sine, este *cunoaşterea de oamenĭ*. Ce cunoaştere de oamenĭ poate să se cîştige în familie? Pe cine avea copilul să studieze şi să cunoască? Pe tată, mamă, fraţĭ, orĭ-cît de mulţĭ? Nimic nu-l îndemna la aceasta. Interesul luptei

pentru viaţă lipsia. Afară de asta nu se întîlneşte în familie acea varietate şi multiplicitate de caractere ce se găseşte în şcoală, unde vin odraslele atîtor familiĭ cu diferite grade de cultură, cu caractere, apucăturĭ, dispoziţiĭ atît de deosebite. In familie ne-avînd ocazia de a învăţa să cunoască oameniĭ, copilul e depărtat dela dobîndirea acelor mijloace de luptă pentru viaţă, aşa de necesare în lume, în relaţiile cu oameniĭ. Cu fraţiĭ luĭ, ce ocaziĭ de luptă pentru viaţă, putea să aibă? Cel mult cînd se face vr-un dar, cînd se cumpără şi se împart jucăriĭ, or altceva, la care cu toţiĭ aspiră deopotrivă. Dar ce deosebire dela acest mediŭ paşnic, la mediul şcoaleĭ tulburat, în atîtea direcţiĭ, de curentul lupteĭ şcolarilor între dînşiĭ, luptă a tuturor contra tuturor! Cine nu-şĭ aduce aminte, din vremea şcolărituluĭ, de aceea societate de conşcolarĭ în care ceĭ puternicĭ eraŭ totul, ceĭ slabĭ reduşĭ la ascultare de supuşĭ plecaţĭ şi sfioşĭ? Superioritățile reale ies la iveală şi se concretizează în tiranĭ, uneorĭ destul de cruzĭ, totdauna autoritarĭ. Tiraniile acestea se stabilesc maĭ ales în internate, unde cel tare şi superior e «domnul» necontestat al uneĭ clase, cîte odată al şcoliĭ întregĭ, şeful de clan, pe care supuşiĭ caută să-l îmblînzască cu fel de fel de darurĭ şi linguşirĭ. In internatul, din care am suvenirile mele, era un astfel de despot ce se îmbuna cu cojĭ de pîne oprite dela masă de către supuşĭ; asta se numia «controbonţ» în jargonul interatuluĭ, şi fie care avea grijă să oprească o coajă de pîne din porţia luĭ pentru idolul, ce altfel era inplacapabil.

Astfel, copilul în şcoală e nevoit, cu riscul luĭ, să cunoască oameniĭ, să cate a le para loviturile fizice şi morale, şi să afle mijloacele lupteĭ pentru viaţă, pentru menţinerea situaţieĭ. Astfel se desvoltă voinţa, puterile de viaţă. Aceste împrejurărĭ lipsesc absolut în familie.

Nu putem, însă, zice că în şcoală se desvoltă toate calităţile şi numaĭ calităţĭ. Sînt alte calităţĭ ce nu le dă *decît familia;* şi idealul ar fi o instituţie care să întrunească toate calităţile superioare, datorite şi şcoaleĭ şi familieĭ. In şcoală se desvoltă tăria voinţiĭ, dar în o direcţie sălbatică, de luptă. Dispoziţiile paşnice din mediul liniştit, sentimental, al familieĭ dispar în această aspră atmosferă a şcoaleĭ, şi în locul lor întră grija vieţiĭ şi apucăturile războinice, sălbatice, de a te apăra saŭ de a lovi. Fireşte că nu e acesta idealul către care sperăm că

tinde omenirea. Ne închipuim că omenirea va ajunge în o stare, cînd lupta între oamenĭ va dispărea, cînd toţĭ se vor simţi ca adevăraţĭ *fraţĭ*. Acest sentiment al *fraternităţiĭ* e produsul familieĭ. Copiiĭ din aceiaş familie simt între eĭ acea înclinaţie simpatică a omuluĭ iubitor de om.

Tot în familie iea naştere un alt sentiment, care maĭ cu greŭ se desvoltă în şcoală: sentimentul *pietăţiĭ recunoscătoare* a copiilor faţă de părinţĭ. E o fericire cînd aĭ putinţa de a-ţĭ aduce aminte de vr-unul, doĭ, dintre profesoriĭ primarĭ or secundarĭ, cu acea mişcare de recunoştinţă duioasă, pe care o aĭ cînd te gîndeştĭ la tata or la mama. Ceĭ maĭ mulţĭ dintre dînşiĭ îţĭ lasă impresia unor străinĭ, ce veneaŭ să-şĭ facă o datorie, pentru care eraŭ plătiţĭ; iar dacă lipsiaŭ, nu lăsaŭ nicĭ un regret. Cam acestea rămîn ca influenţe afective din partea şcoliĭ. Iubirea recunoscătoare, prin urmare, dacă din o nenorocire ireparabilă nu s-a învăţat în familie, rămîne poate pentru eternitate necunoscută. Idealul decĭ ar fi o combinare a afecţieĭ călduroase şi atente din familie, faţă cu fie-care *individualitate*, şi caracterul datorit şcoaleĭ.

Am pronunţat cuvîntul de *individualitate*. Să se compare rezultatele la care tinde şi ajunge cîte odată şcoala şi familia, din punct de vedere al desvoltăriĭ individualităţiĭ omeneştĭ. Ce rămîne din individul omenesc în şcoală? In familie ştim că, aproape involuntar, din cauza organizaţieĭ acesteĭ instituţiĭ, se dă atenţie individualităţiĭ, pe cît poate să dea un tată, după gradul luĭ de cultură; în orĭ-ce caz, e aşa alcătuită familia ca instituţie de educaţiune, în cît, dacă părintele posedă oarecare pregătire ca educator, se poate cultiva cu intesitate, şi din toate punctele de vedere, individualitatea. Dar ce poate face un profesor care, de ordinar, n-are maĭ puţin de 50 de copiĭ, nu aĭ luĭ, pe carĭ trebue să-ĭ educe şi instruiască? Cum să cunoască el, maĭ ales în învăţămîntul secundar, deaproape individualitatea fie-căruĭ elev, din toate punctele de vedere? Şi, nu numaĭ s-o cunoască, dar s-o şi urmărească în apucăturile şi desvoltările eĭ, şi să caute s-o influenţeze, mişcînd rezorturile de care dispune natura eĭ? Se dă *aceiaşĭ* lecţie la *toţĭ;* se explică *în acelaş fel*, pentru *toţĭ;* dacă lecţia nu s-a înţeles de toţĭ, se repetă pentru *toţĭ;* se dă *aceiaş* temă la toţĭ, de şi forţele nu-s egale; se fac aceleaşĭ lecturĭ, pentru

toţĭ, deşi, după felul spirituluĭ, unora le-ar fi folosit alte ordinĭ de ideĭ. Se uniformizează şi se toarnă toţĭ în calapodul sufletesc al aceluiaşĭ tip intelectual. Decĭ înclinaţiile individuale, pornirile speciale native ale atîtor naturĭ diferite, toate sînt forţate să intre în aceiaş formă generală de tipar, ce se impune tuturor. Iată şi partea de umbră a educaţieĭ în şcoală.

Acestea sînt, în scurt, influenţele necăutate, neîntenţionate, la care e supus un copil, prin simplul fapt al traiuluĭ luĭ, fie în familie, fie în şcoală. Ele sînt educatoare, modifică voinţa, sentimentele luĭ, îl formează pentru viaţă în un senz saŭ altul.

Numaĭ atît însă nu e de ajuns pentru a se complecta educaţia morală. Educaţia morală va trebui să se facă şi intenţionat din partea fie a familieĭ, fie a şcoliĭ; şi decĭ vom căuta să vedem ce se poate face, fie de şcoală, fie de familie, în această privinţă.

Un pas maĭ departe se face în educaţia morală, tot indirect, prin însăşĭ *educaţia fizică*, de care ne-am ocupat deja. Cînd educaţia fizică se face complect, cînd se dă îngrijire raţională şi sistematică corpuluĭ şi cînd se dă atenţie necesară şi *ocupaţiilor manuale* — cele două părţĭ principale din care se compune educaţia fizică complectă — atuncĭ, prin aceasta, se face un pas serios în formarea voinţeĭ şi sentimentelor, în educaţia morală. Analizaţĭ puţin, bunioară, ce se întîmplă cu ocazia exerciţiilor fizice, maĭ ales a jocurilor; şi analizaţĭ de asemene, ce se întîmplă, ca influenţă morală, cînd se fac exerciţiĭ de lucrărĭ manuale.

Foloasele joculuĭ din punct de vedere educativ. — Influenţa moralizătoare eşită din jocurĭ, este înbunătăţirea omuluĭ prin sentimentul plăceriĭ, *fericirea*. Fericirea face pe om maĭ bun. Acel stimulent cald al tuturor forţelor vitale, şi sufleteştĭ şi trupeştĭ, acea exuberanţă de viaţă ce se desvoltă în timpul jocurilor, dă o bună dispoziţie întregeĭ fiinţĭ omeneştĭ, dă predispoziţiĭ către vederĭ maĭ senine, maĭ limpezĭ, şi înclinaţiĭ maĭ blînde, maĭ sociabile.

Sănătatea, ce urmează din exerciţiile corporale, buna dispoziţie, acea armonie fericită ce resună din tonalităţile organice ale unuĭ trup sănătos, şi din care iese umorul vesel şi

concepția maĭ senină a vieţiĭ, fac pe om maĭ sociabil şi-l feresc de răutăţile involuntare ale morozităţiĭ.

Plăcerea ce rezultă din activitate, din jocul liber, e plăcere maĭ bună şi maĭ sănătoasă decît orĭ-care alta; e de preferit plăceriĭ pasive ce-ĭ procură o prăjitură, o jucărie, o haină nouă, etc. E maĭ curată, maĭ sociabilă, cu urmărĭ maĭ plăcute.

Un alt rezultat educator al joculuĭ e *disciplina*, la care se supune copilul de bună voie în timpul joculuĭ. Se ştie cum îşĭ fac copiiĭ regule de joc, legĭ, carĭ sînt chiar substanţa constitutivă a jocurilor, şi cît de riguroşĭ sînt, şi pentru eĭ şi pentru alţiĭ, cînd e vorba de îndeplinirea acestor regule.

Afară de aceasta, în jocurile, în distracţiile lor, copiiĭ îşĭ manifestă *adevărata lor natură*, cum nu le e permis adesea să şi-o manifeste în şcoală, supraveghiaţĭ de ochiul grav al profesoruluĭ. Dar profesorul dibaciŭ, bun observator, care doreşte să-şĭ cunoască eleviĭ, nu-şĭ mărgineşte observaţia asupra lor numaĭ în clasă, ci îĭ observă maĭ ales la jocurĭ. Şi atuncĭ are multe surprize. Pe un copil, de care avea ideia că e leneş, îl vede iute şi sprinten la jocurĭ. Ar trebui să ne întrebăm şi să căutăm a ne explica pentru-ce această deosebire? Cum se face că mintea luĭ, pe care o credeam mereŭ adormită, sub observaţia din clasă, îndată ce o vedem la jocurĭ, dînsa e care dă regulele joculuĭ, dînsa care porunceşte, conduce, e şeful joculuĭ? Să se întrebe profesorul: care e cauza? Şi va fi nevoit să găsească singura cauză de deosebire în condiţiunile deosebite în carĭ se află mintea elevuluĭ în clasă şi în afară de clasă, iar nu în o apatie organică nelecuibilă.

Influenţa morală a munciĭ. — Şi maĭ importantă e influenţa educatoare a *munceĭ*, a exerciţiilor manuale. Fireşte că cele ce voiŭ spune asupra acesteĭ chestiunĭ sînt la noĭ de interes maĭ mult teoretic şi ideal. Nu vom lua ca punct de plecare ceea ce se petrece sub ochiĭ noştri; realitatea e imperfectă; ea va trebui să se modeleze după concepţiile teoretice. Astfel nu pot da exemple de efectul moral al munciĭ în şcoală la noĭ. Cel mult s-a introdus lucrarea manuală în învăţămîntul primar; dar experienţa e necomplectă: trebue dusă maĭ departe la învăţămîntul secundar, şi atuncĭ se va vedea rezultatul. Remediul constă în schimbarea concepţieĭ despre munca manuală. Va trebui distrus prejudiţiul ce face să se considere

munca intelectuală ca singura muncă nobilă. *A priori* se poate înţelege ca acel ce din copilărie s-a deprins a munci cu mînele, prefăcînd materialul brut în ceva utilizabil, împletind o frînghie, făcînd un lanţ, o verigă, acela va vedea cu alţĭ ochĭ pe muncitorul manual, va vedea în el un confrate, un «coleg». Şi aceasta nu este oare o influenţă morală de mare însemnătate pentru societate? Clasele sociale nu se vor maĭ considera între ele despărţite aşa de fundamental. Cel puţin în mod practic se va face între ele o apropiere, o înfrăţire. Rezultatul respectuluĭ dat munceĭ manuale este un pas mare şi sigur către democratizarea sinceră a societăţiĭ. Şi asta va rezulta din introducerea lucrărilor manuale în şcolile de învăţămînt maĭ înalt.

Cînd aceste lucrărĭ se vor prepara aşa de bine, în cît, deosebit de faptul că ele sînt un exerciţiŭ al mînelor, să dea individuluĭ posibilitatea ca din produsul munciĭ sale să poată trăi, la nevoe, atuncĭ se poate închipui ce valoare morală, imensă posedă această a doua parte, foarte importantă, educaţieĭ fizice. Omul care e în stare, în orĭ-ce împrejurare grea, să ieasă din nevoe, prin destoinicia roditoare a mîinilor şi braţelor sale esercitate, capătă cu siguranţă sentimentul neatîrnăriĭ şi demnităţiĭ omeneştĭ.

Aceasta este şi trecerea naturală către educaţia morală propriŭ zisă, prin desvoltarea uneia dintre virtuţile individuale cele maĭ vechĭ, numită *curaj*.

DESVOLTAREA VIRTUŢILOR INDIVIDUALE

Curajul. — Curajul îl pregăteşte deja educaţia fizică. Întărirea corpuluĭ e un mijloc de a ajunge la curaj, prin cîştigarea aceleĭ tăriĭ sufleteştĭ ce o dă sentimentul energieĭ organizate şi sprijinul în propriile sale forţe fizice şi psichice.

Curajul l-am putea defini: *puterea de a rezista şi de a înfrînge durerea*. Durerile fiind de două felurĭ, *fizice* şi *sufleteştĭ* — ambele, în definitiv, tot sufleteştĭ, dar unele venind pe cale fizică, altele pe cale morală—din această cauză şi curajul poate fi de două felurĭ: fizic şi moral.

Spre a realiza decĭ curajul e indispensabil să se întărească voinţa faţă cu durerea, să se dea cu alte cuvinte omuluĭ *libertatea voinţiĭ*. Cînd zic «libertatea voinţiĭ», se înţelege foarte

bine că nu daŭ cuvîntuluĭ *libertate* înţelesul metafizic, adică lipsa de cauzalitate. Voinţa liberă şi desvoltată e aceia, care e în stare să reziste unor durerĭ şi să lucreze conform ideilor. Negreşit să reziste nu numaĭ durerĭĭ, dar şi plăcerĭĭ; însă punctul de greutate trebue 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 maĭ întăiŭ să fugă de durere; şi cînd e cu putinţă, în al doilea rînd, caută plăcerea. Insă atitudinea raţională faţă de plăcere, atitudinea ce face pe om să reziste unor atracţiĭ momentane în vederea unuĭ viitor maĭ bun, o numim *cumpătare*. Curajul e numaĭ putinţa de a rezista durerĭĭ.

Curajul fizic e forma cea maĭ veche de manifestare a acesteĭ puterĭ. Se înţelege că, în forma primitivă de desvoltare a omenirĭĭ, cînd nu era vorba de lupta pentru idealurĭ, ci curat şi simplu pentru existenţa fizică, şi cînd prin urmare pericolul nu era despre partea morală, cînd atacurile nu izbeaŭ pe individ în fiinţa luĭ ideală, în credinţile, concepţiile luĭ, ci îl loveaŭ în existenţa luĭ fizică, atuncĭ singurul curaj care se putea desvolta şi era necesar să se desvolte, era, firește, curajul fizic. Şi multă vreme acest curaj fizic a avut precădere. Nu maĭ vorbim de anticitatea depărtată; e destul să ne gîndim la *evul mediŭ*. Cîtă nevoe de curaj fizic avea omul, ca să poată trăi în evul mediŭ, în acel timp primejdios de continue războaie şi de atacurĭ nesfîrşite, carĭ puneaŭ vieaţa în o perpetuă nelinişte şi nesiguranţă!

Necesitatea acestuĭ curaj fizic scade, însă, din ce în ce. Pericolele, nesiguranţa vieţiĭ, lovirile directe şi barbare în existenţa individuluĭ se împuţinează. Societăţile devin treptat, treptat maĭ paşnice. Nu putem zice că, în timpul de faţă, s-a ajuns idealul în această privinţă. Sîntem încă în o fază semisălbatică, în care lupta se pare încă indispensabilă. Dar în viitor, desigur, că pericolele acestea fizice din partea omuluĭ vor dispărea. Pacea, liniştea universală se va stabili. Ceea ce pentru noĭ azĭ e un vis, o utopie, pentru fericiţiĭ muritorĭ de peste cîteva sute de anĭ — să zicem miĭ — va fi o realitate.

Natural, şi atuncĭ curajul fizic va fi necesar, ba va fi totdauna necesar, nu în lupta omuluĭ cu omul, ci în lupta vecinică a omuluĭ cu *natura*. Lupta omuluĭ cu natura nu va înceta nicĭ odată; va

fi totdeauna nevoe de a o ataca, spre a-ĭ cuceri secretele, pentru noĭ neînchipuite azĭ, dar carĭ se vor desfăşura minţiĭ viitorimeĭ. Cucerirea lor se va isbîndi numaĭ prin luptă, şi va cere răbdare, durere, sacrificiŭ din partea omuluĭ. Chiar în societăţile de azĭ, aşa civilizate cum sînt şi în gradul în care sînt civilizate, găsim exemple de curaj eroic, nu în desfăşurare de forţe vrăjmăşeştĭ ale omuluĭ în contra omuluĭ, ci în lupta omuluĭ cu natura. N-are nevoie de curaj fizic un explorator al poluluĭ nord orĭ sud? Un Nansen nu a manifestat un curaj fizic eroic? N-are un lucrător din mine orĭ din fabricĭ un curaj fizic eroic, ca să supoarte toate ne-ajunsurile aceleĭ muncĭ titanice într-o atmosferă grea, în care-şĭ ofileşte existenţa? Experimentatoriĭ ştiinţificĭ nu sînt eĭ de multe orĭ expuşĭ la răzbunărĭ crude din partea natureĭ, tocmaĭ cînd sînt gata a pune mîna pe vr-o taină a eĭ? In atîtea direcţiĭ, pe carĭ nu e nevoe să le înşirăm, să vede că, chiar în o societatea paşnică, cînd omul are faţă de om o atitudine frăţească, e nevoe de curaj fizic, din cauza lupteĭ adesea nenorocite pentru adevăr şi progres, cumpănite cu atîtea suferinţe fizice din partea natureĭ.

Insă curajul care, cu siguranţă, nu se va isprăvi nicĭodată, care din contră va fi necontenit hrănit şi desvoltat în omenire, e *curajul moral*, e puterea de a rezista la durerea sufletească de orĭ-ce natură, puterea de afirmaţie a personalităţeĭ omeneştĭ, în ce are ea maĭ ideal şi maĭ înalt.

Şi în timpurile de cultură inferioară şi primitivă, cînd domnea uniformitatea de gîndire şi credinţă, era, ne-apărat, mare nevoe de acest curaj moral. Să părea ceva colosal, 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 credeaŭ la fel, să se despartă de dînsa ca o individualitate separată şi să propună, să propovăduească un noŭ ideal, să lupte ca să distrugă vechea credinţă, cea în deobşte admisă ca ceva axiomatic sigur.

Fireşte că acele individualităţĭ totdeauna aŭ căzut jertfă, aŭ plătit cu viaţa lor curajul de a se afirma pe ele înşile, ca individualităţĭ deosebite de forma sufletească a comunităţeĭ sociale din care făceaŭ parte. Istoria civilizaţieĭ omeneştĭ e

compusă din esemple multe de această categorie. E aproape banal să maĭ amintesc esemplul unuĭ *Socrate*, al luĭ *Christ*, al martirilor din era creştină, al luĭ *Giordano Bruno* maĭ tîrziŭ, şi cît p-aci al luĭ *Spinoza* în timpurile maĭ nouă.

S-ar părea că tocmaĭ din cauză că azĭ nu maĭ e pericolul aceleĭ uniformităţĭ de gîndire, care să apese asupra individualităţeĭ, ca înainte, curajul moral, puterea de a se afirma pe sine însuşĭ, nu maĭ are acea importanţă.

Din contră, azĭ, şi din ce în ce maĭ mult pe viitor, necesitatea afirmăreĭ individualităţeĭ se simte şi se va simţi din ce în ce maĭ tare. In trecut era un caz aproape »monstruos«, ca cineva să iasă din comunitate ca răzleţ, şi să se manifeste ca o excepţie faţă cu mulţimea uniformă şi omogenă. Majoritatea n-avea nevoe de sforţărĭ şi de sacrificiĭ ca să-şĭ manifeste individualitatea; se rezima paşnic şi liniştit pe credinţele admise, în care crescuse şi se desvoltase. Şi numaĭ rarele »rarissimae« excepţiĭ, împinse în luptă de demonul neliniştit al geniuluĭ lor original, se simţeaŭ turburaţĭ şi nevoiţĭ a se afirma, îndurînd sbuciumările conflictelor tragice dintre *eul* lor şi modul de a fi al maioritătţeĭ immense. Idealul comun îĭ mulţumia deplin pe toţĭ ceĭlalţĭ şi îĭ ocrotea de primejdioasele înboldirĭ ale îndoieleĭ şi de vătămătoarele sclipirĭ luminoase ale cugetăreĭ, sub adăpostul odihnilor al dogelor consacrate.

Cu timpul, însă, în cele maĭ multe şi maĭ distinse esemplare ale genuluĭ omenesc, acest ideal comun, ce părinteşte proteja mulţimea, dispare. Fie-care, din ce în ce maĭ mult, pe viitor, se va simţi nevoit să stea pe propriile luĭ forţe sufleteştĭ, să îşĭ afirme credinţa sa particulară, individualitatea sa deosebită.

Şi această afirmare se face luptind cu atîtea alte contra-afirmărĭ, şi trebue să se menţină, propagîndu-se, spre a triumfa în actul de selecţie operat de momentul istoric al intelectuluĭ colectiv. Alăturĭ cu *socializarea* va creşte treptat şi paralel *individualizarea*—cele două eterne condiţiĭ ale progresuluĭ. Astfel că acel om va fi maĭ desăvîrşit şi-şĭ va fi trăit viaţa luĭ maĭ pe deplin, care va fi avut puterea, în un grad maĭ mare, să-şĭ afirme şi să-şĭ menţină în lupta pentru existenţă, ideile, credinţele, aspiraţiunile, personalitatea luĭ. Ceĭlalţĭ vor fi dus o viaţă inferioară, care, măsurată cu termometrul vitalităţeĭ, am putea zice că se află maĭ aproape de zero.

Spre a pregăti dar posibilitatea uneĭ vieţĭ complecte, ome-

neştĭ şi demne, se va simţi din ce în ce maĭ mult necesitatea de a desvolta *curajul moral*. Acesta constă în sentimentul neatîrnăreĭ complecte *de orĭ-ce altă forţă*, afară de ideal, de raţiune, de convingerile propriĭ individuale; şi maĭ constă în deprinderea complecteĭ *veracităţĭ* practice, orĭ puterea de a-şĭ manifesta cineva, cînd trebue — şi totdeauna de cîte orĭ trebue—fiinţa sa ideală, prin orĭ-ce mijloc, fie prin cuvînt, fie în scris, saŭ prin acte; constă decĭ în puterea de *individualizare*, de manifestare vizibilă şi deplină a individualităţeĭ, a personalităţeĭ omeneştĭ, în tot ce are dînsa maĭ înalt, maĭ ideal.

Nu găsesc că între acest curaj moral şi curajul fizic se poate stabili o deosebire radicală. Căutînd bine, mi se pare că s-ar putea vedea că, în definitiv sprijinul curajuluĭ moral e tot curajul fizic, tot puterea de a suporta durerea, sfîşierile foameĭ, torturile friguluĭ, restricţiile de tot felul; şi de a suporta fără temere, fără clintire, ideia ce înspăimîntă maĭ mult decît toate fiinţa vie, ideia *morţiĭ*.

Ultimul mijloc de eliberare a omuluĭ şi cel maĭ înalt grad la care se poate urca o fiinţă omenească în scara neatîrnăreĭ complecte de orĭ-ce, este puterea de a despreţui moartea. Incontestabil că aceasta e conchista cea din urmă şi cea maĭ înaltă a voinţeĭ, căcĭ viaţa pentru orĭ-ce fiinţă, şi cu atît maĭ mult pentru fiinţa omenească aşa de senzibilă, e atît de bogată în fel de fel de atracţiĭ, în cît chiar pesimiştiĭ ceĭ maĭ înverşunaţĭ nu vor s-o părăsească. Se dovedeşte un eroism de o superioritate fără marginĭ, cînd pentru o idee se pune în cumpănă acest dar nepreţuit, unic, dat odată pentru totdeauna şi pentru scurt timp, şi se aruncă cu dispreţ pentru altceva maĭ însemnat, cu sentimentul că cel maĭ mare bun nu e viaţa, că maĭ e ceva maĭ înalt, ce dă valoare vieţeĭ.

Cît timp va rămîne în om patima vieţeĭ, care-l face să se agaţe cu lăcomie, cu orĭ-ce preţ şi fără demnitate de existenţă, nu se va dovedi nicĭ-un act adevărat de curaj, şi totdeauna va fi înainte posibilitatea umeĭ şovăirĭ în calea dreptăţeĭ şi idealuluĭ. A-ţĭ afirma o credinţă pînă la sfîrşit, statornic şi curajos, fără să fiĭ în stare să suferĭ de foame, de lipsa libertăţeĭ, durerile friguluĭ, intemperiilor şi indefinitiv desfiinţarea personalităţeĭ tale fizice, e cu neputinţă. Nu putem admite că s-ar găsi eroĭ adevăraţĭ, carĭ să nu fie în stare să înfrunte a-

ceste durerĭ fizice. Aşa în cît, în cel din urmă, putem susţine că, la baza curajuluĭ moral, stă curajul fizic.

Cum se va desvolta curajul moral? Maĭ întîiŭ de toate prin esemple viĭ, văzute cu ochiĭ de elevĭ, saŭ arătate de profesor în biografia oamenilor marĭ ce aŭ posedat acest curaj în un grad înalt, fie în timpurile trecute, fie în cele actuale.

Exemplul e comunicativ. Observaţĭ ce mişcărĭ sufleteştĭ, ce entusiasm moral, ce manifestărĭ energice s-aŭ produs azĭ în *toată* lumea cultă, nu numaĭ din Europa, cu ocazia actuluĭ de curaj eroic al mareluĭ scriitor, *Emile Zola*, care, cu sacrificiul persoaneĭ luĭ, 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 copiĭ *încrederea în eĭ înşi-şĭ şi în oamenĭ*. Din nenorocire, educaţia morală în genere şi în special formarea acesteĭ virtuţĭ individuale, nu figurează în programa de preocupare a şcoalelor publice; şi nu lipseşte numaĭ din programa de pe hîrtie, dar şi din practică. Nu veţĭ vedea nimic saŭ aproape nimic relativ la această chestiune în funcţionarea şcoleĭ. Şcoala dă instrucţie, nu dă educaţie, decît numaĭ în mod involuntar şi neintenţionat. Cel puţin, de n-ar influenţa în răŭ, deşi tot neintenţionat!

Educaţia şcolară, dacă n-ajunge să desvolte curajul, încaĭ să nu-l deprime. Ceea-ce se observă adesea în şcoală, să fie oare un bun mijloc de a desvolta în copiĭ încrederea în om şi în eĭ înşi-şĭ, acea condiţie de creştere a tendinţiĭ către individualizare, către manifestarea personalităţiĭ omeneştĭ? Copilul care a greşit, nu şi-a învăţat lecţia, nu şi-a isprăvit tema, orĭ a făcut sgomot în bancă, şi are nevinovăţia naivă, să vină deagata la profesor să-ĭ spună că n-a învăţat lecţia, că n-a isprăvit tema, că el a făcut sgomot, desigur nu va fi primit cu simpatie, nicĭ mîgîiat cu dragoste pe obraz; maĭ de grabă va simţi o pişcătură dureroasă la urechĭ. Ce maĭ încurajare pentru veracitate! Prin acest mijloc copilul, pentru viitor, cînd nu-şĭ va face tema, va ascunde caetul, ca să nu-l vadă profesorul; cînd va face sgomot, va spune că vecinul luĭ a făcut, etc. Rezultatul e deprinderea de a minţi, de a ascunde şi a se ascunde; e frica, neîncrederea.

Decĭ educaţia publică nu e tocmaĭ de natură a încuraja dispoziţiile naturale ale copiluluĭ către veracitate. Copilul

din natura luĭ, e predispus a-şĭ mărturisi în mod firesc, din o mişcare spontană, faptele fie bune, fie rele. Aceasta n-o face, negreşit, din principiŭ; şi acţiunea luĭ nu se poate considera ca o virtute. Virtute e atuncĭ, cînd se face un act din principiŭ, din o deprindere raţională şi raţionabilă a voinţiĭ; dar cînd se face instinctiv, în mod reflex, orĭ spontan, neputînd saŭ ne-avînd prilejul de a alege între bine şi răŭ, atuncĭ e curat şi simplu un act natural, căruia nu i se poate da atributul de moral, decît numaĭ după urmările luĭ, iar nu după motiv. Copilul însă mărturiseşte faptele sale în mod spontan, face un act firesc. E un spectacol frumos de văzut cînd aleargă cu lacrimile în ochĭ şi-ţĭ spune vina, şi se plînge singur de greşeala luĭ fără să fi fost maĭ întîiŭ mustrat. Iată un început al dispoziţieĭ naturale către veracitate, care ar trebui încurajat şi desvoltat.

Ştiŭ că asupra natureĭ morale a copiluluĭ sînt părerĭ deosebite, aproape contrare. Uniĭ susţin că natura omenească se găseşte în copil cu desăvîrşire bună, perfectă, ideală; alţiĭ că în copil găsim o fază primitivă, sălbatică a omuluĭ, maĭ apropiată de natura animalelor.

Natura morală a copiluluĭ.—Poate că amîndouă aceste părerĭ, din cauză că sînt aşa de extreme, sînt false. Se aplică un creteriŭ, ne-aplicabil în cazul de faţă. A judeca o fiinţă moralicește, e a-ĭ atribui intenţiunĭ morale; a judeca un act din punct de vedere etic, înseamnă a-l atribui nu unuĭ impuls natural, nereflectat, ci uneĭ intenţiunĭ, uneĭ reflexiunĭ, uneĭ deliberărĭ morale.

Dar deliberarea morală e ne-potrivit a o presupune la copil. La copil avem natura maĭ întăiŭ nu reflexivă, ci reflexă, instinctivă, spontană; şi în cazul acesta, cel mult putem judeca manifestările copiluluĭ nu după mobile, ci după urmările lor ca bune saŭ ca rele; decĭ nu putem judeca *natura copiluluĭ* din punctul de vedere moral, ci *actele luĭ*. Şi trebue să se facă această deosebire, care e principală. Se apreciază orĭ agentul, omul, orĭ actele. Se poate foarte bine ca aceste apreţierĭ să cadă în contrazicere, adică să găsim un act răŭ, din cauza urmărilor luĭ, săvîrşit de un om bun, pentru-că l-a săvîrşit din o intenţie bună; şi vice-versa, un act bun, pentru-că a dat urmărĭ bune, săvîrşit de un om răŭ, care nu s-a gîndit a face bine, ci a pornit poate din o intenţie chiar rea.

Ce se impută natureĭ morale a copiilor? Despre copiĭ, din punctul acesta de vedere, se zice că aŭ apucăturĭ rele, că nu cunosc ce va se zică onestitatea proprietăţiĭ, că sînt oarecum hoţĭ din natură. Se maĭ spune că sînt lipsiţĭ de simpatie, că sînt cruzĭ, nu respectă sentimentul de durere al altor fiinţe. Şi că sînt mincinoşĭ, nu ştiŭ ce va se zică adevărul, şi toată ziua nu spun de cît minciunĭ. Tabloul alcătuit deja din aceste trăsăturĭ, pare destul de negru.

Rezultatul studiuluĭ se deosebeşte, însă, în această privinţă, după cum se studiază copilul în o vîrstă ceva maĭ răsărită, s. e. în starea în care se găsesc la şcoală, saŭ în vîrstă maĭ fragedă.

Dacă cercetăm natura copiluluĭ *în vîrsta de şcoală*, se găsesc întemeiate multe din acele observaţiĭ. Cîte răutăţĭ, cîte înşelătoriĭ nu-şĭ fac copiiĭ de şcoală uniĭ altora! Certurĭ, gîlcevĭ între dînşiĭ, lupte, torturĭ, bătăĭ. O parte însemnată din activitatea profesorilor se consumă tocmaĭ în a face dreptate, a judeca, ancheta, a căuta pe vinovat, a pedepsi, a face disciplină. Cîte categoriĭ de pedepse nu sînt în şcoale pentru diferitele categoriĭ de greşelĭ: ba pentru hoţie, ba pentru minciună, bătae şi cîte altele.

Toate aceste sînt de ne-tăgăduit, însă ar fi ne-întemeiat a se trage de aicĭ concluzia despre natura copiluluĭ ca atare, despre firea primitivă, nealterată de nimic a copiluluĭ. Pînă la şcoală copilul învaţă multe lucrurĭ. Felul greşit de a educa, fie din familie, fie din şcoală, face să contracteze, s. e., maĭ întîiŭ de toate, obiceiul de a minţi.

Chestiunea este de a şti pornirile naturale, nealterate, primitive ale copiluluĭ, firea luĭ propriŭ zisă. Şi această fire propriŭ zisă trebue s-o urmărim numaĭ la începutul vieţiĭ copiluluĭ, la primele eĭ manifestărĭ, iar nu maĭ tîrziŭ, cînd deja s-a alterat prin diferite influenţe.

Şi încă şi atuncĭ, cînd facem studiul asupra natureĭ morale a copiluluĭ, trebue cercetătorul să-şĭ dea maĭ întîiŭ seama de cuprinsul aceleĭ *noţiunĭ morale*, a căreĭ calitate corespunzătoare o caută în firea copiluluĭ. Dacă vreĭ să-ţĭ daĭ seama, cu cunoştinţă clară, despre pornirile copiluluĭ către *minciună*, orĭ adevăr, se presupune că, maĭ întîiŭ, ţi-aĭ dat seamă de ce va se zică a minţi. Nu or-ce neadevăr spus este o minciună, după cum s-a învederat într-un alt capitol. Copilul, bunioară, spune părinteluĭ că azĭ păpuşa s-a purtat orĭ că nu s-a purtat

cuminte, că i-a spus cutare lucru supărător şi că a pedepsit-o, etc. Este acesta un adevăr? Ştie saŭ nu copilul că ceia ce spune e în neconformitate cu realitatea? Desigur nu e nicĭ un copil atît de lipsit de inteligenţă saŭ aşa de fantast pînă la alienaţie—afară de cazurile anormale — în cît să creadă în realitate că păpuşa luĭ e cuminte, orĭ face nebuniĭ, şi că băţul pe care stă călare ca un adevărat viteaz, e în adevăr un cal.

Toate acestea le spune ştiind că nu-s adevărate. Se poate zice că minte? Sînt acestea minciunĭ în sensul strict al cuvîntuluĭ? In aceste afirmaţiĭ e tacit subînţeles, că nicĭ cel ce ascultă, nicĭ cel ce spune asemenea ne-adevărurĭ nu crede în ele; e o convenţie de a spune astfel de lucrurĭ fără consecvenţă; e un fel de joc al imaginaţieĭ, al fantazieĭ; e o glumă, în care copiiĭ se prefac că cred, şi aŭ aparenţa de a crede, dar în fundul inimeĭ, la adică, nu cred. Decĭ unde e minciuna? Minciuna ar fi atuncĭ — şi trebue lămurit lucrul acesta clar — cînd cel ce spune o ne-exactitate, o spune cu *intenţie 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 criteriŭ, putem studia natura primitivă a copiluluĭ, şi vom găsi că nu sînt aşa de multe cazurĭ de adevărate minciunĭ pe cît se pare. Se vor elimina astfel toate minciunile nevinovate, de fantezie, ale copiilor în timpul jocurilor, toate afirmaţiile evident ne-adevărate, dar a căror transparenţă de neadevăr e aşa de mare, în cît nu poate înşela pe nimenĭ. Un copil s. e. face un act saŭ spune o vorbă care nu convine părinţilor, şi părinţiĭ îl întreabă: «Cine te-a învăţat aşa?»—Şi el are la îndămînă un răspuns neprecugetat: «păpuşa». Fireşte că nicĭ el nu crede în aceasta. Un alt copil, într-o scenă de altfel drăgălaşă, umblînd cu nişte pahare, le scapă şi le sparge. In momentul acela intră mama luĭ şi el începe să strige că mama a spart paharele şi aleargă la ea şi începe să dea în ea, încredinţînd-o că ea este vinovata. Incontestabil că intenţiunea copiluluĭ nu era să inducă în eroare pe mama luĭ; era un mijloc dictat de instinctul de conservare de a se ajuta prin o minciună glumeaţă, ca să scape din o încurcătură.

E ceva maĭ mult din natura minciuniĭ în alte cazurĭ, pe care

James Sully[1]) se sileşte să le explice şi să le scoată din categoria minciunilĭ, însă cam forţat. Astfel este cazul cînd un copil, care dorea să fie dus în trăsură saŭ călare, saŭ în braţe, se văita că-l doare piciorul, că nu maĭ putea merge, că are o bubă şi o durere grozavă la un picior, că de-abea poate să se mişte, şi cu vaetele acestea, ce se văd de departe că-s neadevărate, isbutea să-şĭ realizeze scopul, să fie luat în braţe, dus în trăsură saŭ călare. Un altul, văzînd pe fratele săŭ că în timpul uneĭ boale era tratat cu multă îngrijire, căcĭ i se aduceaŭ oare-care pastile dulcĭ pentru tuse, a început să se plîngă că şi el e bolnav; şi, de cîte-orĭ vedea pastilele, începea să tuşască, întocmaĭ ca şi fratele săŭ. Prin acest mijloc căpăta pastilele cele dulcĭ; dar acest mijloc era o minciună. J. Sully crede că nu era o minciună şi că era o sugestie. E posibil *în unele cazurĭ* să se explice neadevărul acesta şi prin sugestie; însă e foarte greŭ să se explice pe această cale psichologică faptul copiluluĭ care cerea să fie luat în braţe, pretextînd că îl durea piciorul, şi chiar faptul copiluluĭ care s-apuca să tuşască de cîte orĭ vedea pastilele, justificînd că e bolnav. Desigur scopul era să obţină pastilele şi mijlocul era de a se preface că e bolnav.

Maĭ cu greŭ şi maĭ pe nedrept s-ar învinovăţi de minciună copiiĭ în alte cazurĭ, s. e. cînd li se pun întrebărĭ ciudate, grele, la carĭ nu pot răspunde, fără a-ĭ pune pe eĭ în o situaţie neplăcută, saŭ pe alţiĭ. Astfel de întrebărĭ se obişnuesc prin familie: pe cine iubeştĭ maĭ mult? Dacă e de faţă numaĭ acel ce întreabă, atuncĭ copilul de regulă tocmaĭ pe acela îl iubeşte maĭ mult. Iar dacă se întîmplă de-s două persoane de faţă şi întreabă amîndouă, copilul hezită multă vreme; dar constrîns de repetita întrebare, e nevoit orĭ să eludeze răspunsul—dacă are mijloace intelectuale pentru aceasta—orĭ să spue un ne-adevăr, care de multe orĭ se exprimă prin forma că pe amîndouă le iubeşte maĭ mult, şi pe tata şi pe mama, şi pe frate şi pe unchiŭ. O copiliţă, ce se distingea dealtminterĭ prin instinctul veracităţiĭ, găsia în cazul acesteĭ încurcăturĭ, mijlocul de a eluda răspunsul, începînd să se vaete, în mod foarte glumeţ, că o doare piciorul; şi atuncĭ nimenĭ nu maĭ căpăta răspuns la întrebare. Sînt multe cazurile de încurcătură în carĭ pun ceĭ marĭ pe ceĭ micĭ; şi trebue

[1]) In scrierea luĭ *Asupra copilăriei*, tradusă şi în nemţeşte şi în franţuzeşte.

să existe un instinct foarte mare de veracitate, pentru ca să nu facă şi copiiĭ totdeauna ceea ce fac de regulă oameniĭ maturĭ: să iasă repede din încurcătură prin continuĭ minciunĭ, zise diplomatice.

Copilul însă se-nvaţă cu tot dinadinsul să mintă de îndată ce educatorul, nedibaciŭ psicholog, intervine cu poruncile luĭ aspre, inspiră frica şi sugerează astfel mijlocul de a scăpa de durere prin ne-adevăr. Atuncĭ e curat un instinct de conservare ce-l sileşte pe copil să evite neajunsurile, căutînd să se ascundă, să-şĭ acopere greşelile, faptele, intenţiunile, gîndurile, tot. Astfel că, în şcolĭ, educatorul are apoĭ atît de lucru cu apucăturile contractate în mare parte din familie.

Din nenorocire, nicĭ în şcoală nu se procedează, de regulă, după alt sistem. In foarte rare cazurĭ elevul ce-şĭ mărturiseşte greşala, e compătimit şi mîngîiat de profesor; de cele maĭ multe orĭ o mustrare, o privire aspră, dacă nu şi bătaia pedepseşte nevinovăţia copiluluĭ, care pe viitor se fereşte de a-şĭ maĭ spune greşelile, de a-şĭ da pe faţă gîndurile, fiinţa luĭ cum este—de frică să nu fie pedepsit, să nu-şĭ atragă vorbe aspre. Işĭ va contraface chipul şi va căuta să se adapteze la mediul acesta nefavorabil desvoltăriĭ luĭ morale.

Care ar fi atitudinea raţională faţă cu copilul în astfel de împrejurarĭ? Ar fi, maĭ întîiŭ de toate, *arătarea uneĭ încrederĭ absolute în intenţiunile copiluluĭ.* Greşelile copiluluĭ, chiar atuncĭ cînd nu-s mărturisite, ci numaĭ descoperite, trebue atribuite de educator uneĭ inadvertenţe regretabile, uneĭ necunoştinţĭ de urmărĭ, şi chiar uneĭ intenţiĭ bune, dar nu destul de meditate de copil. Trebue presupusă şi admisă *natura* bună a copiluluĭ, tocmaĭ spre a desvolta această natură bună.

Relativ la această chestiune, un excelent pedagog german, *Saltzmann,* povesteşte o întîmplare luată din lumea şcolară, al căruĭ cuprins şi înţeles e cam următorul: Vine la dînsul odată un profesor alarmat, desperat, plîngîndu-se de şcolarĭ.

— Ce ţi s'a întîmplat, îl întreabă Saltzmann.

— Mi s-a întîmplat un lucru nemaĭ pomenit: pe cînd intram în curtea şcoliĭ, unde se jucaŭ copiiĭ cu zăpadă, un ştrengar a aruncat în mine cu un bulgăre.

— Şi ce-aĭ făcut?

— Am întrebat atuncĭ: cine e măgarul care m-a lovit?
— Şi ce s-a maĭ întîmplat? S-a arătat cine-ĭ măgarul?
— Nu. Am făcut anchetă, a trebuit să pedepsesc pe toţĭ, etc.

Atuncĭ Saltzmann îĭ spune: aĭ procedat foarte greşit. De aş fi fost în locul dumitale, aş fi făcut altfel. M-aş fi întors cu o figură veselă, radioasă şi colegială către copiiĭ ce se jucaŭ, şi în loc să întreb: «cine e *măgarul* care m-a lovit?» aş fi întrebat: «care e eroul care ocheşte aşa de bine?» Şi n-aş fi avut aerul de a căuta un vinovat, ci aş fi avut aerul satisfacereĭ uneĭ curiozităţĭ de a cunoaşte pe micul curajos, care s-a gîndit c-aş putea şi eŭ să iaŭ parte la jocul lor copilăresc. Şi atuncĭ aş fi văzut pe viteazul meŭ eşind triumfător înainte şi spunînd: *eŭ sînt*. Şi atuncĭ aş fi avut aerul că glumesc puţin cu dînşiĭ; apoĭ, reluîndu-mĭ seriozitatea, aş fi spus: «Destul cu jocul, de acum la lucru». Şi astfel aĭ fi văzut alte dispoziţiĭ în copiĭ, şi disciplina stabilită maĭ degrabă.

Fireşte că, în astfel de împrejurărĭ, trebue un tact enorm, care nu se poate învăţa din cărţĭ. Şi de sigur că profesorul, care a ascultat sfatul luĭ Saltzmann, n-a învăţat din cuvintele luĭ instinctul pedagogic, care îĭ lipsia; şi, prin urmare, n-a prins modalitatea de a ieşi din încurcătură în felul cum propunea Saltzmann. Toată chestiunea e de tactică şi echilibru; e o problemă însemnată de pedagogie practică de a găsi modalitatea cum o greşală văzută, şi a căreĭ intenţie nu scapă intuiţieĭ, să o atribuim unuĭ motiv plauzibil şi s-o putem clasifica, chiar în mintea copiluluĭ, în altă categorie de acte, decît cele condamnabile.

In felul acesta se poate ajunge a se desvolta curajul, şi anume una din formele cele maĭ însemnate şi maĭ grele ale curajuluĭ, curajul de a *mărturisi* singur faptele, chiar greşalele sale, aşa cum le-a făcut. Dacă însă pedagogul nu isbuteşte prin această procedare, riscă mult. Dacă nu ştie să facă tranziţia dela glumă la serios, dacă nu ştie pînă unde să meargă cu toleranţa şi cu indulgenţa aceasta blîndă, dacă trece măsura, atuncĭ se poate întîmpla foarte bine ca să devină, pentru copiĭ, veşnic ţinta bulgărilor de zăpadă. In privinţa aceasta pedagogia nu dă regulĭ maĭ desvoltate decît dă medicina reţetele, carĭ nu se aplică totuşĭ la toţĭ oameniĭ de o potrivă pentru aceeaşĭ boală. E destul să înţelegĭ scopul la care trebue să tinzĭ şi să aĭ o privire generală asupra categorieĭ de mijloace

încercate pentru atingerea luĭ; şi dacă în fine e ceva talent pedagogic, ceva din natura unuĭ educator, veĭ şti să găseştĭ, pentru fie-care caz individual, mijlocul cel maĭ potrivit.

De ordinar, cînd se vorbeşte despre curaj, ne gîndim parcă numaĭ la bărbaţĭ. E tot aşa de mare nevoe, însă, de curaj şi pentru femeĭ, ca şi pentru bărbaţĭ. Nu e vorba de curajul războinic, combativ; ci de toate formele de tărie ale voinţeĭ, sub carĭ se manifestă această virtute, şi anume în general rezistenţa la durerea fizică şi morală. Ocaziile de a-şĭ manifesta această putere de voinţă nu lipsesc de loc femeeĭ, cum nu lipsesc nicĭ bărbatuluĭ. Ba încă, dacă e vorba de durerea morală, poate maĭ multe ocaziĭ se ivesc şi se vor ivi şi pe viitor, maĭ multe pentru femeĭ decît pentru bărbaţĭ. Căcĭ între altele, femeia va avea de luptat pentru cîştigarea uneĭ situaţiĭ demne de om în societate, fie pe cale economică fie morală; şi în această luptă, dînsa va avea să se izbească de prejudiţiĭ, de care bărbatul nu se maĭ izbeşte. Aşa că întărirea voinţiĭ spre a putea rezista la durere e tot aşa de necesară, cel puţin, în educaţia femeieĭ ca şi în educaţia bărbatuluĭ.

Cumpătarea. — Educaţia morală are de privit nu numaĭ atitudinea faţă cu durerea, ci şi atitudinea *faţă cu plăcerea.* Voinţa trebue întărită nu numaĭ spre a rezista dureriĭ, dar a renunţa une-orĭ şi la plăcerĭ. Deprinderea voinţiĭ de a-şĭ păstra cumpătul faţă cu atracţiile hedonice, dă naştere virtuţiĭ cunoscute sub nûmele de *cumpătare.*

Cumpătarea ajută curajul, după cum lipsa de cumpătare slăbeşte curajul. Omul ce nu e în stare să renunţe la satisfacţiĭ, să se priveze de plăcerĭ, nu poate, în definitiv, să aibă curaj, fie fizic fie moral. Cine nu poate trăi decît în anumit fel, cu anumite tabeturĭ, să mănînce anumite bucate, să bea anumit vin — saŭ în or-ce caz numaĭ decît vin — şi nu poate să renunţe la capriţiile de îmbrăcăminte, acela e departe de a se ridica la un înalt eroism de om curajos.

Educaţia trebue, neapărat, să nu neglijeze această parte. Totuşĭ, de ordinar nu numaĭ că se neglijează, dar se dă o aşa importanţă plăcerilor, în special celor senzuale, în cît se face din ele adevăratul mijloc de fericire al vieţiĭ. Cînd copilul face o greşală, una din pedepsele marĭ este a nu-ĭ da de mîncare

saŭ a nu-ĭ da un anumit fel de mîncare, considerat ca cel maĭ bun, prăjitura, s. e. Cînd se pune pedeapsa în privaţiunea mîncăriĭ, aceasta se consideră de sigur, de educator, maĭ întîiŭ de toate, ca o nenorocire; şi se sugerează asta şi copiluluĭ. Cu totul altfel ar trebui procedat.

Comparaţĭ felul cum procedaŭ ceĭ veci, în special Spartaniĭ, cu durerile fizice. Ca să întărească natura copiluluĭ din punct de vedere fizic, nu consideraŭ d. ex. *bătaia* numaĭ decît ca pedeapsă, ci se întreceaŭ în administrarea de loviturĭ atît cît putea copilul să rabde; şi copii consideraŭ maĭ mult ca un triumf a suferi maĭ multe loviturĭ, fără să se plîngă. Spun aceasta numaĭ ca să se vadă cum se procedează, cînd vrea cineva să deprecieze şi cum, cînd vrea să rîdice la importanţă mare o durere saŭ o plăcere fizică. E curioasă natura omenească şi în special natura sugestivă a copiluluĭ în această privinţă; şi trebue o precauţiune enormă în alegerea pedepselor.

Dar să nu se tragă de aicĭ concluzia că trebue să ajungem la o educaţie spartană. Viaţa trebue să aibă mulţumirile eĭ, în toate vîrstele. Nu admit concepţia despre viaţă, ca despre un traiŭ petrecut numaĭ în muncă, şi lipsit de poezia plăceriĭ — luat cuvîntul «plăcere» în senzul luĭ larg şi nobil. Orĭ-ce fază, orĭ-ce perioadă a vieţiĭ trebue considerată ca un tot, ca un act dintr-o piesă de teatru, şi trebue dată fie-căriĭ părţĭ din viaţă fericirea, de care e capabilă şi de care are nevoie.

Toată chestiunea se reduce la *izvorul* din care voim să nutrim viaţa cu elemente de fericire. Dacă înlăturăm plăcerile senzuale, dacă nu punem punctul de greutate hedonic în plăcerile mîncăriĭ, băuturiĭ, etc., atuncĭ trebue să cătăm şi să găsim alt izvor.

Plăcerile activităţiĭ.—Acest alt izvor este, cu un cuvînt, *activitatea*. Activitatea, exerciţiul forţelor atît fizice cît şi sufleteştĭ, poate deveni un izvor de plăcere, de fericire, căcĭ după cum am repetat în maĭ multe rîndurĭ—*exerciţiul măsurat al forţelor naturale e urmat totdeauna de plăcerĭ.*

Avantajele acestor plăcerĭ.—Plăcerile activităţiĭ aŭ asupra plăcerilor senzuale maĭ multe foloase. Maĭ întîiŭ de toate, plăcerile senzuale sînt *pasive* şi *negative*, acele ale activităţiĭ sînt din contra *pozitive*. Plăcerea mîncăriĭ e precedată de senzaţia

lipseĭ, a foameĭ. Inlăturarea acesteĭ jene produce plăcere. Plăcerea nutriţiuniĭ decĭ, e o inlăturare de nemulţumire, e o plăcere maĭ mult negativă.

Afară de aceasta, plăcerile activităţiĭ sînt, maĭ *independente*, cu mult maĭ independente decît plăcerile senzuale. Pentru-ce? Ca să-şĭ satis- facă cine-va plăcerea nutriţieĭ, e natural că trebue să aibă ce mînca, trebue să aibă mijloacele necesare pentru satisfacerea trebuinţelor. Pentru plăcerile activităţiĭ, izvorul e în om însuşĭ. Forţele luĭ fizice şi sufleteştĭ, fiind în el, căcĭ sînt chiar el însuşĭ, pot fi puse or-cînd în exerciţiŭ normal şi decĭ să producă o mulţumire, o plăcere.

Plăcerile activităţiĭ sînt şi *maĭ curate*, în senzul că după ele nu urmează numaĭ decît, ca la plăcerile fizice, saţiul, desgustul, ca elemente contrare. O mîncare plăcută ispiteşte la abuz şi abuzul duce la desgust, la boală. O activitate, cînd e ceva maĭ prelungită decît trebue, e urmată, ce-ĭ drept, de sentimentul *oboseliĭ;* însă *repausul*, ce urmează oboseliĭ, e o cauză însemnată de plăcere; aşa că în lanţul urmărilor ce decurg din activitate şi din plăcerile activităţiĭ, inelele constitutive sînt maĭ mult tot de natură hedonică, decît în lanţul urmărilor ce decurg din satisfacţiile senzuale.

Viaţa poate decĭ să fie organizată, aşa în cît, chiar în vrîsta copilărieĭ, să-şĭ găsească ecoul acesta armonic al fericiriĭ, punîndu-se izvorul luĭ nu în satisfacţiile maĭ anevoe de găsit, pentru-că atîrna de mijloace, în mare parte independinte de noĭ, adică nu în plăcerile senzuale, ci în activitate.

Cele două felurĭ de activităţĭ: jocul şi munca. Şi această activitate e de două felurĭ: 1) o activitate liberă, fără alt scop afară din ea însăşĭ, care se face pentru ea însăşĭ, şi 2) o activitate ce se consideră ca mijloc pentru un scop, în afară de ea. Cea dintîiŭ e *jocul*, a doua e *munca*, *lucrul*.

Fie în joc, fie în muncă, se pot găsi mijloace de mulţumire, se pot găsi puncte luminoase care se radieze asupra vieţiĭ copiluluĭ şi omuluĭ matur şi să dea existenţiĭ tonalitatea fericiriĭ.

Despre *jocurĭ* am vorbit deja, puţin înainte; spuneam cît sînt de importante pentru educator, spre a cunoaşte firea adevărată, nu firea contrafăcută ce şi-o ia copilul sub ochiul sever al profesoruluĭ. Dar, pe lîngă acest folos pedagogic, jocurile maĭ aŭ încă alte bune efecte psihice, fiziologice şi morale saŭ

sociologice; şi e de mirare că aceste foloase aŭ fost aşa de tîrziŭ simţite de lumea şcolară, de educatorĭ.

Cel dintîĭ care le-a propagat maĭ cu elocvenţă şi cu pasiune este *Rousseau*. Şi înainte de Rousseau aŭ fost puse în evidenţă foloasele joculuĭ de *Montaigne* si *Locke;* dar nimenĭ n-a ştiut să desvolte aşa interes viŭ pentru exerciţiile libere ale copiilor, ca Rousseau, în cît în cele din urmă să dea naştere la instituţiĭ practice, unde să fie experimentate, după impulsiunea principiilor date de dînsul.

Instituţia, unde a fost de altfel introduse multe din ideile luĭ Rousseau spre a fi experimentate, e *Philantropinum* din *Dessau* al luĭ *Basedow*. Acolo, şi de atuncĭ încoace în alte institute, s-a putut vedea din practică foloasele pe carĭ teoria le recunoaşte jocurilor.

Maĭ întîiŭ din punctul de vedere psichic, cîtă influenţă n-are jocul asupra inteligenţeĭ, asupra voinţiĭ şi asupra sentimentelor.

Asupra *inteligenţiĭ*: copilul înţelege din jocurĭ firea omenească, care se manifestă, cum se manifestă şi el, în mod liber şi aşa cum e dînsa în realitate; înţelege propietăţile lucrurilor, natura, însuşirile obiectelor de care se serveşte la joc; se adaptează în mod liber, dar în acelaş timp involuntar şi fatal, la modul de a fi, la condiţiunile de manifestare şi de existenţă ale naturiĭ lucrurilor.

In acest scop, maĭ ales, un alt pedagog german, însemnat prin activitatea luĭ practică, *Fröbel*, a organizat celebrele luĭ jocurĭ educatoare. Fröbel era un mare geniŭ pedagogic *practic*. Dacă s-ar fi mărginit numaĭ a-şĭ propaga ideile în scris, n-ar fi reuşit să cîştige lumea pedagogică pentru ideile şi credinţele luĭ. In *grădinile de copiĭ*, care se datoresc iniţiativiĭ acestuĭ mare spirit pedagogic, se dispune lucrul aşa în cît *din joc* copilul să înveţe proprietăţile esenţiale ale lucrurilor şi fiinţelor.

Fiecare copil îşĭ are grădiniţa sa, pe care trebue s-o îngrijască; un mic colţişor de pămînt în care sădeşte, pe care-l cultivă; şi vede, astfel, crescînd, prin îngrijirile şi sub ochiĭ luĭ, plantele, ale căror proprietăţĭ le înţelege din practică şi aproape jucîndu-se. Pentru copil, aceasta e o distracţie, în orĭ-ce caz o muncă *distractivă*. Dar şi celelalte jocurĭ propriŭ zise, alcătuite din figurĭ geometrice, din care se fac fel de fel de combinaţiĭ artistice, exercită o influinţă educătoare asupra spiritului, copiilor.

Voinţa cîştigă asemene în jocurĭ. Se desvoltă *iniţiativa*. Gîndiţi-vă la o grupă de copiĭ carĭ se joacă orĭ-ce joc—afară negreşit de jocurile de noroc—jocurĭ cu mingea, barul, oina, saŭ alte jocurĭ de alergare, şi observaţĭ că fiecare jucător, fiind nevoit să se bazeze pe el însuşĭ ca să ştie, cînd să pornească, cînd să vină, cînd să stea, pe unde să cotească, simte de sigur că, aşa cum se va purta el, ca individ necondus de nimenĭ, va fi orĭ triumfător, orĭ va perde jocul. Trebue ca, la minutul potrivit, să ştie ce hotărîrĭ să ia, să ştie cînd să înceapă o acţiune, cînd să se oprească. Acestea toate se cîştigă ca influenţe asupra voinţiĭ, nu numaĭ asupra inteligenţiĭ.

Maĭ adaug la aceasta *sentimentul* ce se desvoltă în timpul jocurilor, veselia, entuziasmul, plăcerea generală a distracţieĭ, care face să se nască acea căldură a fericiriĭ, atît de adînc simţită, în cît rămîne în minte pentru viaţă. Amintirea colegilor de joc din copilărie e totdeauna însoţită de duioase sentimente dulcĭ de frăţie. Chiar dacă anĭ şi anĭ aŭ trecut la mijloc, cînd doĭ oamenĭ, ce s-aŭ jucat în copilărie împreună cu mingea, să întîlnesc în poziţiĭ sociale deosebite, în primul moment al recunoaşteriĭ se redeşteaptă în amîndoĭ ecoul acelor timpurĭ trecute în bucuria copilărieĭ şi ceva care-ĭ uneşte, care-ĭ face să se simtă înfrăţiţĭ: legătura fericiriĭ comune ce aŭ simţit-o în căldura sufletească produsă de exerciţiul puterilor naturale.

Din cauza aceasta vedeţĭ alt folos, folosul *moral*, *social*. Jocul socializază, uneşte, strînge legăturile interumane, înfrăţeşte.

Negreşit, jocurile sînt de două felurĭ: bune, carĭ daŭ aceste foloase, şi jocurĭ rele ce nu daŭ foloase, ci sînt chiar păgubitoare, antipedagogice. Ca exemplu, gîndiţi-vă la ceia-ce se întîmplă, şi faceţĭ analiza psichologică a jucătorilor, în timpul unuĭ *joc de noroc*. Să ne închipuim orĭ-ce joc de noroc, nu cărţile, cu toate că ar fi cel maĭ tipic; însă îmĭ place a crede că jocul de cărţĭ nu se găseşte prin şcoale. Să luăm ca exemplu jocul de noroc «de a nasturiĭ.» Se aruncă o monedă şi dacă pică într-un fel saŭ altul, se cîştigă saŭ se perde, nu banĭ, ce e drept, dar nasturĭ;—negreşit că, în definitiv, se reduce tot la perdere de banĭ; aceştĭ nasturĭ se cumpără, dacă nu de copiĭ, în orĭ-ce caz de părinţĭ.

Ce se constată la jocul de noroc? Maĭ întîiŭ, ce exerciţiĭ

fizice, fie de alergare saŭ de orĭ-ce fel? Nu se face altă mişcare decît aceia de a urmări în aer învîrtitura moneteĭ, care o să aducă or cîştig saŭ perdere. Moneta cade; mişcarea jucătorilor e de a se pleca să vadă care parte a monedei a căzut. Iată tot exercițiul fizic, lipsit şi de varietate şi de întindere şi de acea căldura ce se desvoltă în organism, de ordinar, în timpul mişcărilor libere. Despre partea psichică, şi anume despre partea inteligenţiĭ, mult nu cred că are să înveţe un copil din învîrtitura uneĭ monede în aer. Dar despre partea *voinţiĭ*, unde e necesitatea de inițiativă cînd totul se aşteaptă dela o împrejurare neprevăzută şi independentă de activitatea omuluĭ? Atitudinea sufletească, ce se impune de împrejurările joculuĭ de noroc, e o atitudine de *aşteptare pasivă*. Lipseşte, prin urmare, cu totul posibilitatea de a se desvolta spiritul şi despre partea aceasta, volițională.

Despre *partea afectivă*, ce sentimente se nasc? Două alternative sînt la joc: orĭ perdere, orĭ cîştig. Fiecare perde şi cîştigă pe rînd; cînd unul perde azĭ, cîştigă mîine, şi tot aşa înainte; decĭ toţĭ trec prin situația ciudeĭ, supărăriĭ. Supărare pe cine? Pe hazard? Nu. Hazardul se concretizază în persoana cîştigătoruluĭ. Cel ce a pus în buzunar un cîştig de noroc, a luat fără nicĭ o muncă averea jucătoruluĭ, şi dreptul fiecăruĭ jucător, căcĭ toţĭ aŭ acelaş drept asupra aceluĭ cîştig. Dar ceia ce urmează, sînt privirile încruntate, cuvintele rele, şi poate chiar maĭ mult de cît privirĭ şi cuvinte. O pornire către răzbunare se naşte în potriva pungaşuluĭ nevinovat, care a dat maĭ cu noroc într-un moment dat. Sentimentele ce se desvoltă atuncĭ 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 contribuesc la desvoltarea inteligenţeĭ, sentimentelor sociale, voinţeĭ, inițiativeĭ. Din contră acele ce contribue la desvoltarea forţelor antisociale, trebuesc înlăturate, stîrpite; ele conrup ființa morală a copiluluĭ.

Ca isvor de plăcerĭ pentru viață nu e numaĭ jocul acesta al exercițiuluĭ liber, maĭ mult fizic, ci maĭ este exercițiul liber al forţelor intelectuale, al *puterilor psichice*. Exercițiul liber al puterilor psichice duce la *artă*. Arta e prin urmare încă un mijloc de recreație a vieţeĭ, de înfrumuseţare a eĭ. Această

chestiune însă o vom trata maĭ pe larg, cînd vom vorbi de *educaţia estetică*.

Despre *muncă*, asemenea am maĭ vorbit şi vom maĭ reveni.

Rămîne, pentru complectarea educaţieĭ morale, să tratez despre desvoltarea propriŭ-zis *morală*, avînd ca punct de plecare *simpatia*. Adică, maĭ în special, despre desvoltarea natureĭ sociale saŭ a *virtuţilor sociale* în om.

DESVOLTAREA VIRTUŢILOR SOCIALE

Ce este şi cum evoluiază sentimentul moral. — Se înţelege prin *sentiment moral* acea emoţie, acea stare afectivă de plăcere saŭ neplăcere, care se produce cu ocazia unuĭ act săvîrşit de noĭ saŭ de alţiĭ, şi care priveşte un cerc cît se poate maĭ întins de fiinţe omeneştĭ, omenirea chiar, societatea omenească întreagă. Cînd actul şi sentimentul respectiv se reduce la un cerc mic de fiinţe, precum la cercul familiar, orĭ cel mult la cercul uneĭ comunităţĭ restrînse, avem şi atuncĭ un fenomen moral, însă cu atît maĭ inferior, cu cît cercul de fiinţe e maĭ mic. Sentimentul, moral desvoltat în înţelesul strict etic al cuvîntuluĭ, coprinde o rază cît maĭ extinsă a fiinţilor omeneştĭ, totalitatea lor.

In acest sens, sentimentul moral nu e ceva innăscut, nu e un instinct; ci e produsul uneĭ evoluţiĭ a raseĭ, şi uneĭ educaţiĭ asupra individuluĭ. Şi sentimentul moral, studiat istoriceşte, 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 fiinţe, ci se găseşte redus la un cerc restrîns.

La popoarele primitive, la cele sălbatice, la clasele sociale inculte, sentimentul moral se extinde cel mult asupra familieĭ şi asupra tribuluĭ în gradul cel maĭ înalt. Ceia ce iese din raza de extensiune a intereselor tribuluĭ, iese afară din raza de privire a sentimentuluĭ moral. Actele, orĭ-cît de nedrepte, săvîrşite în contra uneĭ fiinţe omeneştĭ ce nu face parte din familie, saŭ din trib, nu-s considerate ca acte nedrepte. Orĭ-ce exploatare, orĭ-ce asuprire, orĭ-ce atac fie la viaţă, fie la drepturile morale ale unuĭ om, care e în afară de cercul tribuluĭ, e aprobată, nu deşteaptă revoltă morală. A trebuit întreaga desvoltare treptată şi seculară a fiinţeĭ omeneştĭ din punct de ve-

dere şi intelectual şi emoţional, pentru-ca să se recunoască, în sine, că un act nedrept nu e nedrept în mod arbitrar şi numaĭ pentru un cerc restrîns de fiinţĭ, ci e nedrept în sine şi pentru orĭ-cine.

Simpatia. —Astă recunoaştere a atîrnat, în prima linie, de gradul de desvoltare a pornireĭ înăscute, ce creşte din instinctul de conservare a speţeĭ, şi care, sub formă afectivă, se numeşte *simpatie*. Gradul de desvoltare a simpatieĭ condiţionează în mod firesc, gradul de desvoltare a sentimentuluĭ moral. Căcĭ, în definitiv, sentimentul moral nu e decît simpatia lărgită asupra unuĭ cerc mare de fiinţe; iar simpatia e acea proprietate prin care sufletul resfrînge în el însuşĭ stările afective ale altor fiinţe, simte în el durerea saŭ plăcerea, mulţumirea saŭ nefericirea unuĭ alt suflet. Decĭ o condiţiune a lărgireĭ sentimentuluĭ moral stă în putinţa de a resfrînge stările sufleteştĭ ale altor fiinţĭ, şi anume în putinţa de a răsfrînge stările sufleteştĭ afective ale cît se vor putea maĭ multe fiinţĭ. Educaţia va trebui prin urmare in preocupările eĭ curat morale, să-şĭ îndrepte influenţa asupra desvoltăreĭ simpatieĭ.

Desvoltarea simpatieĭ.—*In ce condiţiunĭ se desvoltă simpatia?* — Simpatia, după definiţiunea pe care am dat-o, şi după natura acesteĭ facultăţĭ, se desvoltă atuncĭ cînd manifestările exterioare ale altor fiinţe sînt maĭ întîĭ de toate *înţelese*.

Şi aceste manifestărĭ exterioare sînt înţelese:

1⁰) atuncĭ, şi cu atît maĭ bine, cînd pot fi interpretate pe baza *experienţeĭ individuale*. Cu cît cineva a trecut prin maĭ multe stărĭ sufleteştĭ, cu cît a avut maĭ multe încercărĭ în viaţă, cu cît a simţit maĭ mult în diferite împrejurărĭ, cu atît are la îndemînă materialul sufletesc, vocabularul psichic maĭ întins, spre a traduce şi înţelege maĭ esact stările altor suflete. Decĭ întîia condiţiune este: *experienţa individuală*.

2⁰) A doua condiţiune este *aperceperea manifestărilor* particulare ale fiecăreĭ fiinţĭ, *pe baza analogieĭ*. O fiinţă este cu atît maĭ înţeleasă de noĭ, cu cît e maĭ asemuită cu noĭ, cu cît manifestările eĭ senzibile se aseamănă maĭ mult cu manifestările noastre propriĭ. Gradul de simpatie, decĭ, va fi proporţional cu gradul de analogie saŭ de asemănare între fiinţe.

Pentru-ce copilul este, fără să ştie, crud cu animalele, crud cu oameniĭ? Pentru-ce face dureri fiinţilor din prejurul luĭ, lovindu-le, înţepîndu-le, martirizindu-le în tot felul? Pentru-că pedeoparte, n-are esperienţa complectă a acesteĭ stărĭ sufleteştĭ şi, pedealtăparte, nu înţelege manifestările acelor fiinţe.

Este locul să se discute aicĭ, cît de pe scurt, caracterizarea ce se obişnueşte a se da copiilor: că sînt *cruzĭ* şi *egoiştĭ*.

Sunt copiĭ egoiştĭ şi cruzĭ? Trebue să se lămuriască maĭ întîiŭ noţiunea despre care este vorba, noţiunea de *egoism* şi *cruzime*, după cum a fost necesar de precizat noţiunea minciună.

Nu toate actele ce folosesc individuluĭ se pot tracta de *egoiste*. Negreşit, biologiceşte şi psichologiceşte ele se rapoartă la acel *ego* al individuluĭ, şi din acest punct de vedere s-ar putea numi maĭ just *egotiste*. Egoist, în sens moral, însemnează maĭ mult decît o acţiune ce foloseşte individuluĭ: însamnă o acţiune făcută cu *intenţia clară* de a folosi individuluĭ, agentuluĭ, care se deosebeşte ca persoană, cu o sferă de interese determinată, în mod clar, de toate cele-lalte persoane, aşa în cît în conştiinţa luĭ e clară delimitarea sfereĭ de interese ale sale propriŭ şi sfera de interese ale celor-lalte individualităţĭ.

Atuncĭ cînd cel ce face un act are clară conştiinţă, şi că actul îĭ foloseşte şi că e conflict între interesul luĭ şi celelalte interese ale celorlalţĭ indivizĭ, atuncĭ face un *act egoist*. Judecat astfel copilul, după acest criteriu, putem să-l numim egoist? El d-abia se cunoaşte pe el, necum să cunoască sfera de conştiinţă a celorlalte persoane; şi chiar atuncĭ cînd întrebuinţează cuvîntul *eŭ*, încă nu este sigur, dacă s-a desvoltat în el sentimentul personalităţeĭ saŭ individualităţeĭ luĭ.

In el lucrează instinctul; el e scena în care se desfăşoară în acte germenele înăscut. *Maĭ tîrziŭ* se cunoaşte pe sine însu-şĭ, maĭ tîrziŭ simte funcţiunile şi începe a-şĭ da seamă de rostul lor şi să le controleze, să le conducă; începe să înţeleagă şi sfera de interese a celorlalte persoane. Şi numaĭ atuncĭ, cînd se lămureşte asupra luĭ şi asupra altor oamenĭ, şi face o anumită acţiune în interesul luĭ ce cade în contrazicere cu al celorlalţĭ, se poate zice că face o acţiune egoistă

Lipsa de simpatie la copil. — E copilul lipsit de simpatie, e crud? Să lămurim şi această parte a afirmaţieĭ despre natura copiluluĭ.

Neapărat că viaţa sufletească, fiind la începutul eĭ, aproape în fazele de germen, nu vom găsi nicĭ una din facultăţĭ aşa de desvoltată ca la omul matur. E drept că copilul nu se impresionează, cum ne impresionăm noĭ, de scenele de durere ce se desfăşoară în jurul lor. Copiiĭ, chiar la moartea membrilor din familie proprie, adesea nu manifestă durerea, nu plîng, nu se desperează. Dacă plîng une-orĭ, e pentru-că văd pe ceilalţĭ că plîng. Alte-orĭ, cînd văd întinsă pe patul de moarte o persoană ce o cunoştea în viaţă mişcîndu-se, vorbind, şi acum stă în nemişcare, galbenă, mută—plîng de surpriză, de neesplicare, de frica necunoscutuluĭ şi neînţelesuluĭ. Une-orĭ indiferenţa lor pare monstruoasă în acest caz. Se citează cazul uneĭ fetiţe ce nu maĭ putea de bucurie, cînd a văzut camera mortuară a suroreĭ sale împodobită cu florĭ. Ea nu vedea decît frumuseţea florilor, podoaba. Cît vedea şi înţelegea, negreşit atîta şi simţia.

Căcĭ în copil, în epoca aceasta fragedă a vieţiĭ, sînt alte forţe, alte trebuinţĭ sufleteştĭ, care trăiesc maĭ cu energie, şi al căror glas e aşa de puternic în cît astupă şi îneacă cu desăvîrşire micele începuturĭ de viaţă şi de manifestărĭ ale altor forţe şi dispoziţiunĭ sufleteştĭ.

In copil găsim instinctul *curiozităţiĭ*, instinctul *activităţiĭ*, instinctul *frumosuluĭ*, care se deşteaptă, şi funcţionează; şi acestea în unele împrejurărĭ pot fi aşa de puternice în cît alte mişcărĭ sufleteştĭ să n-aibă, faţă cu ele, destulă energie a se manifesta.

Sînt copiiĭ cruzĭ? Cînd se zice de cineva că este crud? Atuncĭ cînd face durere pentru plăcerea de a face durere, cînd ştie că în altă fiinţă, prin actul luĭ, va produce o suferinţă, şi cînd această idee de a produce o suferinţă în alt suflet naşte în sufletul său propriŭ o plăcere. Atuncĭ zicem că aceasta însemnează *cruzime*. E o problemă psichologică foarte însemnată a se şti dacă există în fiinţele însufleţite această pornire. Am zis dinadins în *fiinţile însufleţite* în genere pentru a cuprinde în cadrul problemeĭ şi pe animale.

Uniĭ psichologĭ, şi nu numaĭ decît ceĭ maĭ misantropĭ, cred că aceasta e o calitate curat omenească, că numaĭ în omul cel

maĭ răŭ găsim această perversitate afectivă care ar desonora, după energica şi frumoasa expresie a luĭ James Sully, natura animalelor inferioare, dacă s-ar dovedi că e un produs al atavismuluĭ.

Esistă această perversitate afectivă în natura copiluluĭ? Face copilul durere pentru plăcerea şi conştiinţa de a face durere în alt suflet? Avem cuvinte să ne îndoim. Sînt, după cum spuneam, în natura copiluluĭ în funcţiune instinctele carĭ îl alcătuesc şi îl caracterizază, şi carĭ sînt aşa de puternice în cît, din exerciţiul lor şi din modul de manifestare al acestuĭ exerciţiŭ, s-ar păre că copilul e pornit de multe orĭ din impulsiunĭ rele. S. e. copilul, împins de simplul instinct al curiosităţiĭ, face acte ce se par că-s pornite din cruzime. Copilul cere une-orĭ şi doreşte să vadă inima unuĭ porumbel, sîngele luĭ, să vază ce-ĭ înlăuntru luĭ, cum ar cere să vadă ce e înlăuntrul uneĭ păpuşĭ, fără gîndul şi conştiinţa clară că satisfacerea acesteĭ cerinţĭ a luĭ e condiţionată de producerea uneĭ suferinţe în fiinţa pe care vrea s-o cerceteze.

In copil maĭ este instinctul *activităţiĭ*. Mînele luĭ în special, sînt continuŭ mişcate; el se esercitează, caută a apuca, strînge, împinge; dacă are o păpuşă în mînă, orĭ un obiect neînsufleţit cu atît maĭ bine; dar nu se sfieşte a esercita această activitate şi asupra fiinţelor, fie cîne, fie pisică, ce le are la îndămînă; dacă apucă părul, piciorul orĭ coada lor, trage cum ar trage de o mînă orĭ de piciorul uneĭ păpuşĭ. Animalul îĭ serveşte ca obiect de exerciţiŭ forţelor luĭ.

Aparenţa face pe un observator superficial să creadă că copilul e crud, pentru-că atribue sufletuluĭ copiluluĭ *ceea ce e în sufletul luĭ matur*, care cunoaşte raportul natural complect, cunoaşte natura animaluluĭ. Dar această cunoştinţă lipseşte în copil; el nu ştie că esercitiul, activitatea forţelor luĭ, în modul acesta, face durere; neştiind, nu putem zice că face un act de cruzime.

Mijloace de desvoltare a simpatieĭ. — Ca să se desvolte prin urmare simpatia, trebuie, după recomandaţia şi a luĭ *Locke, Comenius* şi alţiĭ:

a) A se înlesni copiilor ocaziunea de a-şĭ exercita şi desvolta această facultate, punîndu-ĭ în raport cu fiinţile inferioare, cu animalele, care li s-ar da spre îngrijire, atrăgîndu-li-se atenţia asupra manifestărilor lor sufleteştĭ. Cînd copilul se

joacă cu un cîne orĭ cu o pisică, adesea face acte de cruzime asupra acestor nenorocite ſiinţe, le trage de păr, de urechĭ, de coadă, le torturează în tot ſelul, şi se pare că are o plăcere a le auzi ţipînd. Ţipătul acela, pentru copil, nu însemnează numaĭ decît durere; însemnează de multe orĭ acelaş lucru ne-însemnat saŭ hazliŭ ca şi ţipătul pe care-l scot unele păpuşĭ, cînd sînt apăsate pe piept. Cam tot aşa li se pare şi ţipătul pisiceĭ, cînd o trage de coadă; de aceia le place, şi nu le produce sentimentul dureriĭ. Dacă i se arată că această ſiinţă, cînd o trage mult de coadă, are cam aceiaş stare pe care o are el, copilul, cînd îl trage cineva de urechĭ; şi că acest ţipăt al pisiciĭ se cam aseamănă cu strigătul luĭ, cînd e lovit, atuncĭ, făcînd apel la experienţa luĭ şi atrăgînd atenţia asupra sensuluĭ manifestărilor animaluluĭ, copilul vede în ſine că semnul acela sensibil are un înţeles, căcĭ îĭ aminteşte o stare sufletească proprie, care, reproducîndu-se în sufletul luĭ sub forma de durere, trezeşte astfel în el simpatia naturală, ce există în orĭ-ce ſiinţă normală.

b) Incă un mijloc este de a li se recomanda copiilor acte de serviciĭ şi de politeţă faţă de colegiĭ de aceiaş vîrstă, şi să li se deştepte conştiinţa asupra naturiĭ adevărate a unor acte ce li se par indiferente şi le fac fără intenţie.

Profesoruluĭ i se prezintă dese ocaziunĭ pentru astfel de recomandărĭ. Copiiĭ de ordinar în şcolĭ nu strălucesc tocmaĭ prin atenţiĭ delicate ale unora către alţiĭ; dar aceasta n-o fac dintr-un sentiment de inumanitate; de cele maĭ multe orĭ o fac din inadvertenţă morală, pentru-că nu cunosc valoarea actuluĭ şi aŭ un fel de miopie morală în această privinţă. Am putea întrebuinţa, în loc de cuvîntul *imoral*, cu maĭ mare dreptate *amoral;* le lipseşte aperceperea calităţiĭ morale a actuluĭ. De exemplu, unul din conşcolarĭ, îngreuiat cu ghiozdanul luĭ cel mare şi încărcat cu toate rechizitele de şcoală, se sileşte în zadar să-şĭ scoată paltonul, orĭ să şi-l pună, şi un altul, trecînd pe lîngă el, nu dă nicĭ o importanţă situaţieĭ coleguluĭ săŭ, se uită la el indiferent; şi n-o face aceasta cu intenţia de a-l lăsa înadins să se chinuiască, ci curat şi simplu ſiindcă nu apercepe actul şi raportul dintre dînsul şi împrejurarea de faţă. Saŭ alt exemplu: sînt maĭ mulţĭ şcolarĭ în bancă, şi unuia îĭ lipseşte orĭ cerneală, orĭ condeiŭ, orĭ hîrtie, cum se întîmplă adese-orĭ să lipsească şcolarilor tocmaĭ ce le trebue şi cînd

le trebuie maĭ mult; cel ce n-are, se tortură în grijurĭ şi temere; cel ce are, îl lasă în voia luĭ, nicĭ nu apercepe acest raport de umanitate al unuia cătră altul. In cazurĭ de acestea, — şi nu e necesar să se citeze maĭ multe, e destul să se vadă că există astfel de situaţiĭ — se poate atrage atenţia cu bunătate, cu blîndeţe şi seriozitate, că aceĭ ce pot, să înlesnească situaţia celor în nevoe.

Ziceam să se atragă atenţia *blînd*, *serios* şi cu *politeţă*, căcĭ nu găsesc că ar fi un bun mijloc de a se propaga blîndeţa, bunătatea şi politeţa prin alte mijloace, decît tot prin ele însă-le. Dacă profesorul, văḑînd pe un elev indiferent faţă cu un coleg în nevoie, îl mustră cu asprime, îl batjocoreşte, îĭ adresează epitete insultătoare, nu-l învaţă prin aceasta de loc să fie politicos.

c) Se maĭ poate desvolta simpatia, dacă *se caută a se raţiona cu copiĭ asupra urmărilor actele lor*. Acesta e un exerciţiŭ nu numaĭ de inteligenţă, ci şi de simpatie. Treptat cu desvolterea inteligenţiĭ şi cu înţelegerea urmărilor actelor, se trezeşte şi partea afectivă corespunzătoare, simpatia. Se presupunem că e prins un copil cu o minciună. Se pot închipui, în astă privinţă, tot felul de cazurĭ luate din viaţa scolară. Să presupunem că un şcolar a minţit pe un coleg ce a lipsit dela lecţie, spunîndu-ĭ că s-a lăsat tot lecţia trecută, pe cînd ea s'a schîmbat, etc. In cazul acesta, spre a trezi conştiinţa morală în cel care a minţit, e bine să i se arate inteligenţiĭ luĭ urmările actuluĭ.

Ce urmărĭ are minciuna maĭ întîiŭ de toate pentru el însuşĭ? Cine minte odată, minte maĭ uşor a doua oară, şi i se formează astfel o natură, cu care are să lupte maĭ tîrziŭ. Nicĭ el n-o să maĭ ştie, cu timpul, cînd minte şi cînd spune adevărul; aşa că vorbele luĭ vor fi fără valoare, fără semnificaţie, chiar pentru dînsul. Iar lumea n-are să-l maĭ creadă.

Dar nu e bine să se facă apel numaĭ la egoism, la interesul personal. Aceasta nu exercită o influenţă adevărat educativă. Trebue să se caute urmările actuluĭ şi pentru alţiĭ; maĭ întîiŭ urmările directe chiar pentru cel indus în eroare: — Iată ce i s-a întîmplat, saŭ ce putea să i se întîmple; putea să fie scos la lecţie şi să nu ştie lecţia; să putea întîmpla să obţină,

din cauza aceasta, o notă rea, chiar la purtare, ca negligent; ar fi fost pus în poziția delicată, din punct de vedere moral, de a se justifica acuzînd pe un coleg că l-a mințit.

Maĭ departe, s-ar putea urmări efectele aceluiaș act asupra familieĭ copiluluĭ; tata, mama, fraţiĭ ce-l iubesc ar fi mîhniţĭ, loviţĭ dureros, aflînd că a fost nevoit să se prezinte în mod așa de ne-iertat înaintea profesorilor. Ce ar zice dînsul, dacă și luĭ i s-ar întîmpla așa ceva, și dacă, din astfel de cauze, ar fi mustrat nu numaĭ de profesorĭ, dar și de familie?

Maĭ departe, se poate da și o idee generală de urmările pentru societatea întreaga: dacă s-ar generaliza actul luĭ, dacă, precum a mințit el, ar minți toată clasa, și s-ar înșela uniĭ pe alțiĭ, ce rost ar maĭ avea întreaga relațiune omenească?

Dacă i se atrage ast-fel atenția asupra urmărilor actelor atît pentru el cît și pentru mediul social în care trăește, să trezește conștiința, maĭ largă în copil, și dînsul vede că faptele nu-s așa de indiferente cum i se păreaŭ; că dela ele pornește un lanţ fatal de urmărĭ, pe carĭ nu le-a prevăzut; că dînsul, cu fapta luĭ, devine cauza unuĭ întreg șir de durerĭ pentru ființile cunoscute și chiar necunoscute de el; că actul luĭ se repercutează de sigur, din punctul de plecare, într-un cerc nu se știe cît de larg de suflete.

Se deșteaptă astfel sentimentul responsabilităţĭ, pe baza simpatieĭ naturale ce există în orĭ-ce ființă normal alcătuită.

Inegalitatea morală a oamenilor. — Incontestabil că nu se găsește în toate ființele omenesţĭ, în acelaș grad, germenul acesta al sentimentuluĭ moral, *simpatia*. La unele se găsește în un grad așa de desvolt, în cît, cu puţine indicaţiunĭ și escitaţiĭ, se desvoltă și-șĭ ia avîntul repede către evoluția cea maĭ înaltă; în altele e maĭ tardiv saŭ maĭ obtuz. Altfel nu s-ar explica marea diverginţă dintre caracterile omenesţĭ din puctul de vedere moral; nu s-ar explica pentru-ce există eroĭ moralĭ, carĭ, pentru ideĭ, pentru buna stare a altor ființĭ, îșĭ jertfesc viața, saŭ cel puţin — dacă se poate zice «cel puţin» — îșĭ jertfesc fericirea; și pentru-ce alte ființe, în aparenţă foarte normale și sănătoase — căcĭ par alcătuite, destul de

echilibrat, din inteligenţă circumspectă şi prevăzătoare, şi din voinţă energică şi vigilentă — suferă totuşĭ de acea miopie morală care îĭ împedică de a vedea durerile altora, de a înţelege sufletul altora: şi nu sînt în stare a înţelege decît propriile lor durerĭ şi interese, şi nu văd înaintea ochilor nimic alt-ceva decît *eul* lor propriŭ, mărit pînă la proporţiĭ uriaşe, de coprind în el toată lumea şi tot universul.

Trebue să admitem aicĭ că e şi o diferenţă de *organizaţie nativă;* trebue să admitem că natura omenească nu se găseşte în toţĭ cu absolut aceleaşĭ proprietăţĭ şi în acelaş grad şi proporţiune, ci cu diferite aptitudinĭ. Dela eroul moral pînă la monstrul moral sînt toate gradele. Dela omul ce are curajul adevăruluĭ în cel maĭ mare grad, pînă la omul ce are curajul răutăţiĭ în cel maĭ mare grad, sînt o mulţime de trepte; şi această mare mulţime de trepte e explicată prin două cauze: educaţia şi diferenţa nativă de organizaţie.

DESVOLTAREA SENTIMENTELOR DE DREPTATE

Sentimentul moral desvoltat funcţionează în două direcţiĭ: 1) într-una care are de scop menţinerea cantităţiĭ de fericire ce se găseşte în omenire, şi 2) în tendinţa care constă în a căuta să se sporească cu ceva această cantitate de fericire. Cea dintîiŭ coprinde totalitatea actelor, a virtuţilor negative, dar în acelaş timp obligatoare, ce poartă numele general de *dreptate;* cea de a doua coprinde suma actelor şi habitudinilor morale, carĭ se subsemnează sub rubrica generală de *umanitate*, iubire de omenire. Maĭ mult despre această din urmă virtute socială am vorbit pînă aci.

Să vedem acum, în liniĭ marĭ, coprinsul, *dreptăţiĭ*, intru cît intră, negreşit, în cadrul influenţelor educaţieĭ, maĭ ales în scoală.

Dreptatea incontestabil primează: importanţa eĭ s-ar putea numi urgentă. Dar fără umanitate educaţia morală e lipsită de coronamentul săŭ. E mult, şi este tot-o-dată cel maĭ puţin lucru, a căuta să nu facĭ durerĭ altuia, a căuta să nu scazĭ nimic din quantumul existent de fericire din lume. Aceasta o cere dreptatea: nu face răŭ nimănuĭ, *neminem laede;* saŭ dă fiecăruĭ ce este al săŭ, *suum cuique;* saŭ, sub forma în care se exprima *Christ*, ba încă, maĭ esact, chiar *Confu-*

cius: «să nu facĭ altuia, ceia ce nu vreĭ să-ţĭ facă ţie altul». Cu aceasta se menţine ceia ce există, patrimoniul de fericire existent în omenire. Şi aceasta e o *obligaţie*.

E însă un *merit*, cînd nu te mărgineştĭ numaĭ la această virtute negativă, de a nu face altuia răŭ, ci cauţĭ maĭ departe să sporeştĭ, pe cît e cu putinţă, în un cerc maĭ mare saŭ maĭ mic de fiinţe, cantitatea de fericire existentă.

Formele dreptăţiĭ. E bine să notăm, în această privinţă, o orientare generală, spre a vedea diferitele direcţiĭ în carĭ trebue să se influenţeze educaţia voinţiĭ şi decĭ să se facă educaţia morală.

In două felurĭ se poate face răul: direct şi indirect. Direct, cînd se atacă fiinţa omenească în existenţa eĭ fizică saŭ morală. Cel maĭ groaznic şi maĭ monstruos atac se pare a fi atuncĭ, cînd se desfiinţează un om, cînd se ucide: — omorul. Dar— dacă nu tot atît de monstruos, merită însă în orĭ-ce caz acelaş epitet — atacul ce se îndreaptă contra fiinţiĭ *morale* a unuĭ om, împedicînd şi comprimînd viaţa luĭ internă, sufletească, intelectuală, lovind şi căutînd să distrugă existenţa luĭ morală, în credinţele luĭ, în aspiraţiunile luĭ, în întreaga luĭ viaţă ideală.

Intoleranţa e, pentru partea morală, ceva echivalent cu omorul fizic. A ţine pe cineva legat în lanţurĭ, a-l lipsi de libertatea fizică, nu este maĭ puţin «nedrept» — pentru a întrebuinţa acest cuvînt eufemistic — de cîta-ĭ înlănţui gîndirea, a-ĭ comprima simţirea, a-ĭ suprima iniţiativa şi tendinţele luĭ caracteristice, personale, întru cît acestea, ne-apărat, un cad în conflict cu idealurile omeneştĭ marĭ şi eterne, carĭ nu trebuesc confundate cu formele actuale trecătoare.

Decĭ indulgenţa, toleranţa, admiterea alteĭ individualităţĭ cu credinţa, cu limbajul particular eĭ, cu toate manifestările eĭ, aşa cum poate fi şi trăi, este un act de înaltă dreptate.

Dar se maĭ poate lovi în om şi *indirect*. Se poate produce o durere indirectă, cînd prin viaţa noastră, prin atitudinile saŭ prin manifestările noastre vizibile, facem să se deştepte în alţiĭ o aşteptare, pe care în urmă n-o realizăm. Cînd primeşte un om dela altul un serviciŭ, un bine de orĭ-ce natură, prin faptul *că-l primeşte*, prin această atitudine a luĭ

faţă de celalt, face să se deştepte în bine-făcător credinţa şi aşteptarea uneĭ reciprocităţĭ, anume că în o similară împrejurare, cînd şi el ar avea nevoe, cel care a primit bine-facerea dela el, îl va servi, îl va ajuta. Această credinţă este pornită din instinctul reciprocităţiĭ, din instinctul care constă în a întoarce binele cu bine şi, sub forma primitivă, a întoarce şi răul cu răŭ. Cînd cel care a primit binele, nu întoarce binele cu bine, produce în bine-făcător o durere prin înşelarea uneĭ aşteptărĭ.

Ingratitudinea e decĭ un act de nedreptate, şi *recunoştinţa* o formă elementară de dreptate.

Iacă decĭ o direcţie în care trebue desvoltată şi educată natura copiilor.

Cînd un om vorbeşte, spunînd cuvinte carĭ conrespund unor stărĭ sufleteştĭ, ascultătorul presupune că aceste cuvinte corespunde unor stărĭ sufleteştĭ *existente*, reale; se deşteaptă decĭ în el credinţa că, cel ce vorbeşte şi spune ceva, crede şi simte aşa cum vorbeşte. Cînd vorbitorul are în sufletul luĭ, însă, alte sentimente, alte gîndurĭ decît acelea pe carĭ obişnuit se exprimă prin astfel de cuvinte, atuncĭ deşteaptă o credinţă, face să se nască o aşteptare, pe care o înşală, şi astfel produce o durere.

Minciuna e un act de nedreptate; *veracitatea* un act impus de dreptate. Şi în educaţia de familie orĭ din şcoală trebue să se atragă serios atenţia asupra acestuĭ act de nedreptate.

Patriotismul.— Există o formă de recunoştinţă, de o valoare superioară şi care, în educaţia publică, maĭ ales, trebue să fie cu deosebire luată în seamă. Această formă de recunoştinţă e cea cunoscută cu numele de *iubirea de ţară*.

Iubirea de ţară derivă din sentimentul recunoştinţiĭ—decĭ e o formă a dreptăţiĭ. Nu maĭ e nevoe, cred, să se demonstre necesitatea eĭ; de altfel nu e nevoe a se demonstra *necesitatea* nicĭ a unuĭ fel de iubire. Nu prin argumente că trebue să iubim saŭ să urîm ceva, se va naşte acest sentiment. Cine e aşa de absurd să vie să demonstreze altuia, în mod logic, cu argumente, că acela trebue să-l iubească? Nicĭ cu argumente, nicĭ prin ameninţărĭ nu se nasc sentimentele. Ele se supun altor legĭ naturale, se provoacă prin alte mijloace. De altfel, sentimentul iubireĭ de ţară există. Şi, din punctul de

vedere ştiinţific, ne interesează să ne dăm samă din ce e alcătuit şi cum se naşte.

Iubirea de ţară, «patriotizmul»,—termen ce sună pare-că maĭ puţin duios decît «iubirea de ţară» — se naşte din maĭ multe cauze. Nu e numaĭ o tiradă de declamaţie poetică, acea explicaţie dată bunioară de *Bălcescu*, în frumoasa luĭ «*Cîntarea Romînieĭ*»:

«Patria e cel maĭ dintîiŭ şi cel maĭ de apoĭ cuvînt al omuluĭ; întrînsa se coprind toate bucuriile luĭ; simţirea eĭ se naşte deodată cu noĭ şi e nemărginită şi veşnică ca şi Dumnezeŭ... Patria e aducerea aminte de zilele copilărieĭ, coliba părintească cu copaciul cel mare din pragul uşeĭ, desmerdăiile drăgăstoase ale maiceĭ noastre, locul unde maĭ întîiŭ am iubit şi am fost iubiţĭ, cînele care se juca cu noĭ, sunetul clopotuluĭ dela biserica satuluĭ, ce ne vestea zile frumoase de sărbătoare, sbieretul vitelor, cînd se întorceaŭ în murgul sereĭ dela păşune, fumul vetriĭ ce ne-a încălzit în leagăn înălţîndu-se în aer, barza de pe străşină ce cată duios pe cîmpie, şi aerul care nicăerĭ nu e maĭ dulce!»

Acesta e un adevăr psichologic. Lucrurile de carĭ se asociază stările noastre plăcute, ne devin şi ele indirect plăcute. Fie casa părintească or-cît de primitiv construită, or-cît de veche şi dărăpănată; dar pentru că acolo în ea, am avut bucuriile copilărieĭ, înfăţişarea eĭ exterioară face de se trezeşte în noĭ ecoul fericireĭ trecute şi ne devine simpatică.

Versul luĭ Creţeanu:

«Fie pînea cît de rea,
«Tot maĭ bine 'n ţara mea»,

resumează aceste consideraţiĭ.

Dar nu se naşte numaĭ din această cauză iubirea de ţară. Omul cult, ce cunoaşte istoria ţăriĭ, şi ştie prin cîte a trecut neamul săŭ, cîte a îndurat, cum a cucerit pas cu pas relativ buna stare politică, economică, socială de azĭ, ca rezultat al uneĭ lupte îndelungate, acela simte — chiar dacă nu-şĭ dă seamă în mod logic de aceasta — încă o legătură de solidaritate cu neamul săŭ; şi nu putem zice altfel decît că o formă

de sentiment de *recunoştinţă* se trezeşte atunci în el, şi deci de afecţie şi iubire către neam.

Se mai adaugă apoi şi 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 şi asupra persoanei sale. Nu cred că există, decît poate ca foarte rari şi nenorocite excepţiuni, oameni ce ar privi cu indiferenţă şi ar asculta cu nepăsare insultîndu-i-se părinţii, rudele, vorbindu-se despre dînşii, lucruri ce nu le-ar face cinste. Tot aşa este şi cu neamul întreg.

Sentimentul onoarei comune se provoacă mai ales cînd trăim între străini. E un fenomen incontestabil.

Cum creşte atunci mîndria şi inima în om, cînd aude vorbindu-se de bine, şi cum se simte de ruşinat, deprimat, cînd aude vorbindu-se cu răutate de neamul său!

Intre elementele constitutive ale sentimentului patriotic e, prin urmare, şi sentimentul solidarităţii morale, adică acea legătură organică între sufletul totalităţii şi 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 şi el.

Iată deci o mulţime de motive, cari fac, într-un mod natural, să crească sentimentul iubirei de ţară. Acestea nu se pot înlătura: există, sînt factori cari lucrează. Din ele se hrăneşte, creşte şi se desvoltă iubirea de ţară fără nimic artificial, ca un product firesc al vieţii colective, sociale, în care trăeşte un individ. Prin urmare, tot ce ne mai rămîne de făcut, e să călăuzim această desvoltare naturală.

Cu ce se confundă iubirea de ţară? — Şi e nevoe de această călăuzire, căci adesea sentimentul iubirii de ţară ori se confundă cu alt sentiment, ori se caută, în mod artificial, să se desvolte prin mijloace ce nu-s tocmai pedagogice.

1) Se confundă iubirea de ţară, sau de popor or de naţiune, cu iubirea *unei forme* de existenţă a acestui popor; se confundă naţiunea ca atare cu o fază din desvoltarea istorică a acestei naţiuni. Una este felul de a fi în un moment dat al unui popor şi alta e poporul însuşi, ca substanţă evo-

lutivă. Una este complexitatea, totalitatea de instituţiĭ, acea organizaţie anumită şi alcătuire dată, şi alta e viaţa intensă şi indefinit de extinsă în desvoltarea sa a unuĭ popor.

Această confuzie e aproape tot aşa de nelogică şi de neştiinţifică cum e şi confuzia ce se face, în spiritele inculte, între stat şi guvern. Statul e alcătuirea în un moment, organizaţia existentă a uneĭ naţiunĭ; guvernul e unul din elementele constitutive ale acesteĭ alcătuirĭ. A confunda statul cu guvernul, e a confunda totul cu partea. E însă negreşit şi maĭ bizară şi maĭ absurdă confuzia ce s-ar face între guvern saŭ guvernămînt în genere, ca putere executivă, şi între un guvern anumit, care exercită într-un moment dat acea putere.

Un mijloc greşit de a desvolta iubirea de patrie.— Maĭ e de observat că se caută une-orĭ să se desvolte sentimentul naţional, iubirea de patrie, prin un mijloc, ce nu trebe să fie permis. Se crede că, dacă învăţăm pe copiĭ de micĭ să urască şi să dispreţuiască alte popoare, în special pe cele vecine, prin aceasta desvoltăm sentimentul iubiriĭ de ţara lor. E o greşală şi o nedreptate. Nicĭ un popor din cele existente astăzĭ —să vorbim numaĭ de cele din Europa—nu merită în totul dispreţul şi ura pentru existenţa întregiĭ luĭ fiinţe etnice, ca atare. E posibil ca o formă, un mod de a fi al acestuĭ popor, într'un moment dat, o alcătuire saŭ o directivă în politica luĭ să fie greşită, condamnabilă; dar după *un* moment dat, după un act al unuĭ popor, a-l dispreţui şi urî în totul şi în mod absolut, şi a infiltra dispreţul şi ura pentru fiinţa luĭ întreagă, e nelogic, din punct de vedere raţional, şi nedrept din punct de vedere moral. E tot aşa de nedrept ca şi a condamna definitiv un om, ce are înaintea luĭ o evoluţie întreagă de făcut, după o singură greşală, care nu exprimă esenţa întreagă a firiĭ luĭ.

Ce e drept, popoarele nu se iubesc între ele, staŭ în stare de războiŭ continuŭ saŭ cel puţin de pază reciprocă a unuia în contra altora, în o stare de natură care le face să se privească cu ochĭ duşmănoşĭ. Observaţĭ modul de a se porecli popoarele unele pe altele şi veţĭ vedea că nu numaĭ poporul romînesc găseşte pentru toţĭ veciniĭ epitete de batjocură, dar tot asemenea se poartă şi celelalte popoare: Franceziĭ ridiculizază— şi aŭ destul spirit pentru aceasta—pe Englezĭ; Englezul nu se lasă maĭ pe jos, şi ridiculizază pe Francezĭ—şi nicĭ lor nu

le lipseşte spiritul pentru aceasta. De sigur nicĭ Bulgariĭ şi nicĭ Sîrbiĭ nu sînt aşa de lipsiţĭ de inteligenţă şi de agerime mintală, cum se crede; şi presupuiŭ că şi ele or fi avînd pentru vecinĭ epitete puţin măgulitoare.

Această tendinţă, destul de accentuată dela sine, nu trebue să se întărească prin educaţie; căcĭ ar fi a face să se perpetueze starea semi-barbară de războiŭ latent saŭ manifest şi a lupta în contra idealuluĭ de înfrăţire şi împăcare, odată, între popoare.

Afară de aceasta, respectul de vecinĭ—nu zic de o formă actuală trecătoare din viaţa lor şi de guvernul lor, ci de popor ca atare—nu esclude iubirea de poporul tăŭ propriŭ, şi nu esclude nicĭ mîndria naţională, nicĭ dreptul de apărare a patrimoniuluĭ strămoşesc, fie fizic, fie intelectual.

Şi apoĭ să maĭ notăm un lucru. Legile morale şi sociale sînt tot atît de fatale, de necondiţionate şi absolute ca şi cele fizice. Ele nu sînt productul arbitrar al fantazieĭ omeneştĭ, nu sînt *date* de om, ci *găsite* de el. Sînt expresia logică a unuĭ raport între anumite fenomene. Cine nu le cunoaşte şi le calcă, se loveşte de sancţiunea lor inevitabilă.

Maĭ ales *pentru popoare*, această răsplată penală e maĭ vădită şi adesea maĭ urgentă decît pentru un individ. Deprinderile antisociale fac să piară indiviziĭ, ridicînd în contra lor mediul social întreg. Ele sînt o adaptare greşită la mediŭ, o eroare biologică, ce trage după sine căderea. Dar şi deprinderile antisociale, antiumane, la popoare le îndreptează către ruină.

Ceea-ce nu e de natură a folosi, ci a vătăma omenirea, e destinat peireĭ. Echilibrul armonios al aspiraţiunilor generale distrus, perturbat un moment de sguduirea antagonistă a unuĭ factor ne-adaptat lor, se restabileşte în curînd în dauna acestuia. Factorul antagonist este reprimat saŭ suprimat, şi pe ruinile luĭ trece carul triumfal al simpatieĭ generale, păşeşte maĭ departe evoluţiunea universală a societăţilor omeneştĭ.

Este un duşman inconştient — care e tot una cu cel maĭ aprig, ne-înduplecat şi incorigibil duşman—acela care cultivă, măguleşte, încurajază şi desvoltă apucăturile anti-umane ale naţiuniĭ sale, deprinderile anti-sociale, dispreţul pentru or-ce nu aparţine claseĭ, religieĭ, naţiuneĭ sale.

Particularismul, fanatismul şi şovinismul sînt semnele uneĭ inferioritățĭ psichice în genere, un pas îndărăt saŭ o întîrziere în adaptarea la legile progresuluĭ societăților omenestĭ, saŭ un semn de degradare mintală, de ramolire etnică, după care urmează descompunerea şi moartea.

Un popor vecin, ale căruĭ nedreptățĭ fac să sufere o parte din neamul nostru, ne sugerează astfel de reflecțiĭ.

Tînăra națiune romînă, din contra, care a dat atîtea indiciĭ de generositate, este din acelea carĭ înaintează cu paşĭ sigurĭ către maturitatea morală. Această repede înaintare se datoreşte şi se va datori, însă, în genere, acelora carĭ vor şti s-o călăuzască în realizarea scopuluĭ natural, ce mijeşte latent în simpatia omenească şi găseşte glas în sentimentul moral; acelora care nu-ĭ vor menaja slăbiciunile, n-o vor alinta în defectele eĭ, nu-ĭ vor împlînta ura pentru vecinĭ, ci *respectul dreptuluĭ săŭ;* nu despreţul de alte neamurĭ, ci iubirea de *demnitatea sa* şi de *demnitatea omenească* în genere; nu fanatismul religios, ci religiositatea adevăruluĭ, dreptățiĭ şi bineluĭ general.

Istoria şi literatura, ca mijloace pentru desvoltarea iubiriĭ de ţară. — Intre mijloacele de desvoltare a sentimentuluĭ național, am pus, maĭ sus *istoria;* am maĭ putea adăuga şi *literatura.*

Negreşit nicĭ istoria, nicĭ literatura nu vor izbuti să cultive sentimentul, dacă se vor transforma în pomelnice de nume propriĭ şi de date; dacă istoria, bună-oară, s-ar reduce la înşirarea de domnĭ, la învăţarea pe de rost a datelor cronologice, a raporturilor dintre familiile domnitoare, a războaelor, fără a se intra in marea viaţă adîncă a poporuluĭ însuşĭ, fără a se urmări instituțiile în evoluția lor, fără a căuta să se pătrundă, prin simpatie şi inteligență, diferitele forme de viață ale neamuluĭ. Numaĭ cultivîndu-se şi această parte, se va sădi în adevăr sentimentul curat al iubiriĭ de ţară. Mintea se va învăţa să desparţă o formă anumită de manifestare a unuĭ popor de esenţa fiinţiĭ luĭ propriĭ, căcĭ va învăţa a iubi poporul sub diferitele forme de manifestare ale fiinţeĭ luĭ şi în ce priveşte instituțiile, precum şi modul luĭ de simţire şi de gîndire; căcĭ va învăţa că nicĭ în limbă nu se aseamănă poporul săŭ de astăzĭ cu cel de cîte-va veacurĭ; că a fost un timp cînd strămoşiĭ luĭ

vorbeaŭ, negreşit aceaş limbă, dar în un mod deosebit decît azĭ; şi că şi portul şi obiceiurile şi cîntecele şi toată înfăţişarea vieţiĭ luĭ sufleteştĭ era atuncĭ alta decît azĭ. De aci se va naşte, în mod firesc, tendinţa de a crede că şi pe viitor va putea fi altfel decît azĭ, fără a înceta de a fi, şi nu se va maĭ confunda o modalitate trecătoare a firiĭ poporuluĭ cu însăşĭ substanţa luĭ eternă. Greşala acesteĭ confusiĭ duce la urmărĭ grave şi periculoase, ca acelea ce se văd în istorie—din norocire nu atît la noĭ, cît la alte popoare: duce la luptele civile, la războaele intestine, în scopul de a păstra o formă de vieaţă, cu care se confundă însăşĭ naţiunea.

De asemenea nicĭ *literatura*—în care de altfel se depune tot ce e maĭ înalt şi maĭ substanţial din viaţa sufletească a unuĭ popor—nu va reuşi să influenţeze inimele, dacă se va reduce la ceea-ce se cam obişnueşte, adică o nomenclatură bio- şi bibliografică, în care se spune numele autorilor, data morţiĭ şi naşteriĭ lor, numărul şi titlul exact al scrierilor, arătîndu-se numărul ediţiilor şi data apariţieĭ lor, fără a intra în vieaţa însăşĭ care e exprimată şi palpită în ele.

Folosul ar fi tot aşa de mare ca al unuĭ călător grăbit, care, străbătînd ţările spre a se cultiva, s-ar mărgini a observa pe dinafară, cu multă minuţiozitate, monumentele ce adăpostesc operile de artă: le ar măsura zidurile, le-ar descrie, fără să intre însă în ele, şi fără să vadă statuele, tablourile, coprinsul de artă, ce se află acolo; saŭ, dorind a-şĭ da seamă de arta muzicală din alte ţărĭ, s-ar mulţumi a vedea şi descrie pe dinafară localurile de concert şi de operă unde se cîntă, fără a intra să asculte ce şi cum se cîntă. Prin acest mijloc cultura luĭ muzicală s-ar reduce la zero, după-cum şi cultura sentimentelor morale se reduce la zero, cînd predarea istorieĭ şi literaturiĭ e doară o înşirare de nume şi date.

Invăţămîntul civic.—Spre a putea cineva să-şĭ manifeste iubirea sa de ţară, îĭ trebue două condiţiĭ principale, condiţiunĭ de altfel de toate zilele, nu escepţional şi eroice. Maĭ întîiŭ, să-şĭ cunoască ţara, instituţiile eĭ, să-şĭ cunoască raportul dintre el şi totalitate, decĭ drepturile şi datoriile sale. Aceasta se face prin învăţămîntul civic. E îmbucurător că necesitatea de a extinde învăţămîntul civic şi la noĭ a început să se simtă:

şi de unde înainte să reducea numaĭ la cîteva noţiunĭ date în învăţămîntul primar, azĭ înce e a deveni o realitate dorinţa de a se extinde predarea cunoştinţiĭ maĭ amănunţite de drepturile şi datoriile cetăţeneştĭ şi în învăţămîntul secundar. Pînă maĭ deunăzĭ în legea şi în programul şcoalelor secundare lipsiaŭ aceste cunoştinţe cu totul. Era în adevăr surprinzător, uimitor, ca într-un stat, care se numeşte *constituţional*, să lipsească din educaţia publică orientarea în fiinţa constituţieĭ, în natura raporturilor dintre cetăţenĭ, aşa cum se prevăd în alcătuirea fundamentală a statuluĭ.

Exerciţiul drepturilor şi datoriilor cetăţeneştĭ (virtuţile civice).—Dar nu e destul numaĭ a le cunoaşte. Respectul şi iubirea de ţară se manifestă căutînd a practica aceste drepturĭ şi datoriĭ, a le exercita în cunoştinţă de cauză, a-ţĭ da seamă de rostul lor, şi a-ţĭ manifesta această convingere *prin fapt*, îndeplinind datoriile şi căutînd a face să ţi se rezpecte drepturile; respectînd legile, dar căutînd în acelaş timp ameliorarea lor, adaptarea lor continuă la noul mod de a fi al desvoltăriĭ ţăriĭ.

In această privinţă spiritul practic al Americanilor a găsit un mijloc foarte nemerit spre a deprinde pe copiĭ, de micĭ, încă din şcoală, nu numaĭ cu cunoaşterea teoretică abstractă a principiilor de drepturĭ şi datoriĭ cetăţeneştĭ, ci şi cu practicarea lor.

E interesantă relatarea ce se dă despre o şcoală primară din *New-York* în «*Revue Encyclopédique*» din 29 Ianuarie 1898: «*Selfgovernmentul introdus în şcolile primare*». Intr-una din şcolile din New-York turbulenţa era aşa de mare şi iremediabilă, în cît nu se maĭ ştia la ce mijloace să se recurgă, spre a se stabili ordinea şi disciplina. Atuncĭ directoruluĭ şcoliĭ i-a venit în gînd a introduce un noŭ mijloc de a stabili ordinea şi disciplina; aceasta se reducea la mijlocul de *selfgovernment*: Copiĭ trebuia să-şĭ aleagă dintre dînşiĭ pe şefĭ, să practice prin urmare sistemul electoral şi să se cîrmuiască *eĭ pe eĭ*.

Citez. «*Review of Reviews* descrie un noŭ sistem de educaţie introdus de curînd în şcolile din New-York. Este un an, de cînd directorul uneĭ şcolĭ din acest oraş, aĭ căreĭ elevĭ se distingeaŭ prin turbulenţă, avu ideia de a face poliţia prin eĭ inşişĭ, şi după principiul selfgovernmentuluĭ. Şcoala trebuia, ca

şi cum ar fi format o mică naţiune, să aleagă camera sa de deputaţĭ, senatul şi preşedintele săŭ. Această innovaţie fu încoronată cu succes. Preşedintele ales de către elevĭ, cu ajutorul miniştrilor şi sfatuluĭ săŭ, a făcut repede să se introducă în şcoală o disciplină model. Strengariĭ ceĭ maĭ marĭ deveniră cetaţenĭ aşa de liniştiţĭ, în cît profesoriĭ nu puteaŭ să-ĭ laude cît meritaŭ. Succesul acesteĭ încercărĭ dădu ideia de a întinde reforma şi la alte şcolĭ din New-York, înlocuind sistemul mul politic al statuluĭ prin acel al comuneĭ.

Iată rezultatul obţinut în şcoala din *Norfolk Street*. Inainte de toate, eleviĭ acesteĭ şcolĭ primiră titlul de cetăţenĭ aĭ oraşuluĭ Norfok-Street-School. Fiecare elev avea drept de vot şi fiecare clasă forma o circumscripţie electorală. «Toate clasele trebuiaŭ să aleagă delegaţiĭ lor în consiliul comunal, alegînd doĭ candidaţĭ pentru funcţiunea de primar, controlor şi preşedinte al consiliuluĭ. Primarul numi un inspector sanitar şi ajutoarele sale, treĭ judecătorĭ şi un comisar de poliţie. Această nouă experienţă ţinu dela 10 Iulie pînă la 20 August. epoca vacanţiilor. Inainte de închidere, primarul de Norfolk-Street-School, un elev de 14 anĭ, trimise, prin doĭ delegaţĭ, o convocare primaruluĭ oraşuluĭ New-York, invitîndu-l să vină să viziteze şcoala. Primarul primi delegaţia rîzînd; pe urmă îşĭ luă seama şi se hotărî să ia act de invitaţie. La Norfolk-Street-School i se prezintă toate notabilităţile «oraşuluĭ», pe care el le întrebă asupra mersuluĭ afacerilor, şi auzi, între altele, că, opt zile maĭ înainte, judecătoriĭ avusese de judecat pe comisarul de poliţie, care nu-şĭ îndeplinise datoriile sale, şi il revocase. Spre marea mirare a luĭ, primarul găsi, printre judecătoriĭ ce-ĭ fusese prezentaţĭ, o fetiţă. Mirarea sa crescu, cînd descoperi, în timpul viziteĭ, că maĭ mult de jumătate din garziĭ poliţieĭ se compuneaŭ din fetiţe.»

Această experienţă recentă pare a cîştiga teren; şi autorităţile şcolare superioare din New-York, deşi hezitează de a întinde maĭ departe experienţa,—sub cuvînt că cu modul acesta copiiĭ vor perde mult timp în alegerĭ, şi vor neglija studiul,—dar sînt pe cale de a ceda argumentelor contrare, că timpul nu se perde, pentru că copiiĭ vin cu cîteva minute maĭ înainte la şcoală şi aŭ un după prînz liber pe săptămînă, cînd pot să-şĭ gereze toate afacerile, aşa în cît să meargă bine alegerile, să se facă cuviincios, fără certurĭ şi bătae, în sfîrşit fără

nicĭ una din acele violenţe şi nedreptăţĭ ce degradează pe un cetăţean. Cred că rezultatul unor astfel de mijloace atîrnă negreşit dela modul de a-l pune în practică. De ce nu s-ar întrebuinţa în educaţie, dacă se aplică cu seriozitate şi în scop de a deprinde pe copiĭ cu afacerile, cu actele, la carĭ sînt chemaţĭ, în mod inevitabil, după legĭ, să ia parte maĭ tîrziŭ? Li s-ar face o şcoală practică serioasă de exerciţiul drepturilor şi datoriilor, căutîndu-se a se inspira dispreţul, oroarea şi desgustul pentru toate încercările maloneste de a se călca legile, de a se influenţa, ameţi şi amăgi voinţa cetăţeanuluĭ.

STIMULENTELE VOINŢIĬ

Mijloacele generale de influenţare.—Să trecem la o altă ordine de ideĭ. Fiindcă sîntem încă la importantul capitol general al educaţieĭ morale, să vedem care sînt *rezorturile voinţiĭ*, asupra cărora trebue să se lucreze, în mod conştient, spre a se conduce şi influenţa activitatea în o direcţie anumită.

Aceste rezorturĭ sînt de două felurĭ, şi nu pot fi de cît de două felurĭ. Voinţa omenească, şi în general voinţa orĭcăriĭ fiinţe simţitoare, se influenţează orĭ de durere, orĭ de plăcere. Dacă ar fi să se exprime într-un mod, nu paradoxal, dar maĭ puţin respectuos pentru fiinţele însufleţite această idee, s-ar zice că cele două mijloace de a influenţa o fiinţă însufleţită sînt: biciul şi pînea, durerea şi plăcerea. Orĭ-cît s-ar rafina aceste mijloace, ajungînd la om, şi orĭ cît ar lua forma maĭ ideală, în definitiv ele tot rămîn clapele al căror răsunet pătrunde în suflet pînă la voinţă şi mişcă întreaga fiinţă însufleţită: clapa dureriĭ şi a plăceriĭ.

Din cauza aceasta vom distinge între stimulentele întrebuinţate în conducerea copiilor două categoriĭ: *stimulente hedonice* şi *pedepsele*.

Această chestiune pentru uniĭ pedagogĭ are o importanţă aşa de mare în cît se confundă cu însăşĭ problema educaţieĭ morale întregĭ. Să se citească din cartea luĭ *Spencer* asupra *Educaţieĭ* capitolul relativ la *educaţia morală* şi se va vedea că maĭ toate chestiunile se reduc la mijloacele de influenţare a voinţiĭ şi în special la pedepse.

Mi se pare că, dacă e a trata pe om în mod *uman* şi a-l forma, a-l duce cătră un ideal, cele dintîiŭ mijloace la carĭ trebue să ne gîndim spre a-l influenţa, nu vor fi mijloacele dureroase, pedepsele, ci, din contra, vor fi stimulentele fericiriĭ, plăceriĭ, *mijloacele hedonice*. Căcĭ nu voim ca, educînd, să vestejim floarea vieţiĭ omeneştĭ, 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 florĭ, cu raze de lumină, de fericire. Şi decĭ e uman să ne gîndim maĭ întîiŭ la mijloacele hedonice, şi pe acestea să le întrebuinţăm, maĭ întîiŭ, ca stimulente carĭ desvoltă activitatea. Şi numaĭ cînd vom da de o natură prea recalcitrantă, saŭ indolentă, ce nu se poate împinge şi mişca de astfel de mijloace blînde, atuncĭ, spre a-l aduce cu orĭ-ce preţ la o fază superioară, ne vom simţi *nevoiţĭ* a recurge la mijloacele dureroase, la pedepse.

Carĭ sînt stimulentele hedonice? Spre a le rezuma în cîteva cuvinte le vom numi: *lauda, emulaţia* şi *sentimentul eului* desvoltat, sentimentul forţelor crescute. Ca să mişcăm voinţa unuĭ copil, putem reuşi prin toate aceste treĭ mijloace: lăudînd, căutînd să stimulăm prin emulaţie, şi căutînd să-l facem să simtă superioritatea luĭ asupra uneĭ faze trecute tot din existenţa luĭ proprie.

Lauda. — Lauda îşĭ exercită puterea din două cauze, cum am văzut deja. Prin laudă ne manifestăm o stare sufletească a noastră de satisfacţie, care, prin simpatie, face de se naşte în sufletul celuĭ lăudat o stare similară. Prin laudă, maĭ departe, facem pe cel lăudat să-şĭ vadă fiinţa luĭ morală ridicată în ochiĭ noştri. Astfel în cît, şi din o cauză simpatică şi din o cauză egoistică, lauda are asupra voinţiĭ omeneştĭ o influenţă incontestabilă.

Dar, din punct de vedere pedagogic, trebue să se observe cîteva regule. Nu maĭ vorbesc că, maĭ întîiŭ de toate, educatorul trebue să ştie ce *trebue să se laude*, şi să poseadă criteriul actelor ce merită să fie lăudate; căcĭ, altfel, lauda e un mijloc cu care se poate duce o fiinţă omenească în prăpastie. Societăţile rele, de hoţĭ, pungaşĭ, alcătuite destul de sistematic, maĭ ales prin ţările apusene,

se servesc tot de acest mijloc, tot de stimulentul laudeĭ, spre a perverti natura micilor copiĭ şi a-ĭ trage în laţurile lor. Se laudă curajul şi dibăcia aceluia ce ştie să fure din buzunarul uneĭ persoane, ziua nameaza mare, fără să se simtă nimic; şi treptat, copilul, căzut în cursă, e dus către acte diametral opuse idealuluĭ moral. Decĭ educatorul trebue să fie orientat asupra categorieĭ noţiunilor morale, nu spre a evita greşelĭ marĭ ca cele citate în exemplele de maĭ sus, dar ca să poată face deosebirĭ de nuanţe maĭ fine în noţiunile morale.

Afară de aceasta, o regulă principală este ca lauda să se dea pentru *calităţile rare*, să nu se facă risipă cu dînsa. Calităţĭ *rare* e ceva relativ; atîrnă de mediŭ, de şcoală, de clasa socială din care vin copiiĭ. Ceea ce se pare pentru un mediŭ, o şcoală, o clasă, chiar pentru un rînd anumit de elevĭ dintr-o clasă, că e o calitate rară, aceea trebue lăudat.

Imĭ aduc aminte, că pe cînd vizitam maĭ acum cîţĭ-va anĭ şcolile, găsiam, la unele din ele, negligenţă izbitoare în ce priveşte îngrijirea fizică şi estetică. Vedeaĭ cîte-o clasă de copiĭ cu părul mare şi nepeptănat; dar printre dînşiĭ totdauna şi cîţĭ-va tunşĭ saŭ peptănaţĭ. In loc de a observa şi umili pe ceĭ nepeptănaţĭ, îmĭ alegeam, din puţiniĭ peptănaţĭ, pe cel maĭ prezentabil esteticeşte, şi mă duceam la el, îl mîngîiam, îl lăudam, atrăgind astfel atenţia generală asupra înfăţişăriĭ luĭ curate şi plăcute. Era interesant de văzut mişcările celor nepeptănaţĭ, în carĭ atuncĭ se trezea conştiinţa moduluĭ lor de a fi. Vedeaĭ mînele agitîndu-se pe de-asupra capetelor, căutînd a aşeza şi netezi părul vîlvoiŭ. In alte şcolĭ, unde modul acesta de a se prezenta în mod estetic, curat, era o calitate comună, negreşit că nu maĭ era de loc nevoe a se lăuda tocmaĭ această deprindere deja cîştigată, ci altă calitate bună, dar rară, ce am fi dorit-o să devină generală.

Mijlocul de a lăuda calităţile rare în un mediŭ, e chiar mult maĭ eficace decît acela de a critica şi lovi în defectul opus comun. Căcĭ ceĭ loviţĭ în comun se consolează prin faptul că atîţia aŭ fost loviţĭ şi că defectul lor e modul de a fi al tuturor.

Rezumez, complectînd, consideraţiile asupra moduluĭ cum trebuie folosit mijlocul *laudeĭ*.

1) Să se judece foarte bine ceia ce trebue să fie lăudat la

un copil, ceia ce trebuie şi merită să fie lăudat după criteriul moral.

2) Să nu se facă risipă cu lauda, să nu se laude acţiunile obligatoriĭ.

3) Lauda chiar pentru acţiunile *meritoriĭ* — pentru care se dă ca o încurajare — nu trebue să se facă şi să se exprime în *mod exagerat*, prea entuziast, prea mirat, ca şi cum ar fi ceva supra-omenesc; ci să se dea o aprobare moderată, serioasă şi întemeiată.

4) Lauda să fie *constantă*, ca o lege naturală; în aceleaşĭ împrejurărĭ să se dea totdeauna şi orĭ-cuĭ, fără deosebire şi fără alte consideraţiunĭ lăturalnice.

Tendinţa către recunoaşterea din partea semenilor, tendinţa către renume şi către onoare are şi ea *anomaliile* şi *degenerările* eĭ. Astfel putem deosebi două saŭ treĭ forme maĭ principale:

a) Cînd se caută renume şi laudă în lucrurĭ şi acţiunĭ de mică importanţă, în nimicurĭ; aceasta e *frivolitatea*. De această formă degenerată a renumeluĭ, sufăr toţĭ aceia, carĭ cred că trebue să fie distinşĭ şi onoraţĭ de semenĭ, pentru îmbrăcămintea lor, pentru frumuseţea lor, etc. Educatorul trebue să fie atent asupra acestor dispoziţiunĭ şi să le combată, să le ridiculizeze, să le desrădăcineze.

b) A doua degenerare a tendinţeĭ către renume şi onoare, este *vanitatea*. Vanitatea e o lăcomie bolnăvicioasă de laudă. Omul vanitos nu alege şi nu distinge isvorul de unde vine lauda, ci o ia ca monedă bună orĭ de unde ar veni şi orĭ pentru ce ar fi manifestată. Vanitosul este un fel de avar care strînge şi grămădeşte laude peste laude, fie dela oamenĭ competenţĭ, fie chiar dela aceia pe carĭ nu-ĭ stimează.

In contra acesteĭ cerşitorĭĭ de laudă trebue să se facă o reacţiune, după cum trebue să se facă o reacţiune contra defectuluĭ opus, anume contra *orgoliuluĭ*.

In *orgoliŭ* omul nu se închietează de loc de aprobarea semenilor săĭ, nu o cată pentru faptul că el şi-o dă singur. Cînd îşĭ umple cineva tezaurul cu monedă fabricată de el însuşĭ, nu maĭ are nevoe de moneda altora. In cazul acesta, e bine ca elevul predispus către orgoliŭ, să fie pus în situaţie de a-şĭ vedea

valoarea sa reală, comparîndu-l cu alţiĭ ce sînt superiorĭ şi făcîndu-l să-şĭ vadă inferioritatea.

Pentru cazul întîiŭ e bine ca elevul să fie iar adus la conştiinţa valoriĭ sale propriĭ; să i se desvolte sentimentul personalităţiĭ sale propriĭ şi reale; să i se arate în ce stă meritul, in ce stă superioritatea sa şi ce poate fi exagerat şi falş; să se pună, cu alte cuvinte, criteriul în el însuşĭ; să se readucă la centrul individualităţiĭ sale.

Unul — orgoliosul — trebue îndreptat cu privirea asupra celorlaţĭ; altul — vanitosul — trebue pornit a privi maĭ mult în el însuşĭ. Şi într-un caz şi într-altul, totul se reduce, în cele din urmă, a-ĭ face să se aprecieze şi să-şĭ găsască singurĭ valoarea şi importanţa în *productul real al activităţiĭ şi facultăţilor lor* propriĭ, în îndeplinirea unor sarcinĭ şi datoriĭ, in urmărirea unor regule, unor legĭ, adecă în *conformitate cu un criteriŭ maĭ abstract*, maĭ impersonal, maĭ obectiv.

Emulaţia. — Un alt mijloc, foarte mult întrebuinţat, chiar astăzĭ, în educaţie, e acela de a face apel la *amorul propriŭ*, la ambiţie, de a stimula pe copiĭ, punîndu-ĭ oare-cum la întrecere uniĭ cu alţiĭ: adecă *emulaţia*. Sistemul emulaţieĭ a fost întrebuinţat, pe o scară foarte întinsă, în şcoală, maĭ ales de *Jesuiţĭ*. Jesuiţiĭ numeaŭ emulaţia: piatra de ascuţit a geniuluĭ copiilor şi pintenele activităţiĭ — «calcar industriae»; şi susţineaŭ că, prin o emulaţie onestă, se poate da cel maĭ mare îndemn la studiŭ: *honnesta aemulatio*.

Din cauza aceasta, şi pe baza acestuĭ sistem, Jesuiţiĭ, în şcoalele lor, de altfel celebre şi dela carĭ şi astăzĭ se pot învăţa multe lucrurĭ, împărţeaŭ pe copiĭ în *aemuli*, rivalĭ. Fiecare îşĭ avea emulul săŭ. Aceştĭ emulĭ se supravegheaŭ şi se controlaŭ continuŭ; cea maĭ mică greşală a unuia din eĭ, trebuie să fie remarcată şi îndreptată de celalt.

Afară de aceasta, clasa întreagă era împărţită în două tabere rivale, care se emulaŭ, se întreceaŭ una cu alta. Aceste două tabere purtaŭ numele a două oraşe rivale din anticitate, *Roma* şi *Cartagina*. Se năşteaŭ discuţiĭ între aceste două partide, discuţiĭ numite *concertationes*; la orĭ-ce chestiune ce se ivea, se ridica unul din o parte, din partea Romeĭ, şi îndrepta orĭ punea chestiunĭ şi discuta cu ceĭ din partea Carta-

gineĭ; şi astfel constituite aceste două tabere, se aflaŭ în rivalitate şi luptă continuă.

Pe lîngă acestea, se maĭ întrebuinţaŭ tot felul de distincţiunĭ pentru aceĭ carĭ învingeaŭ, semne onorifice, grade. Pedepsele, după cum şi meritele, se afişaŭ, devenea *publice*, şi prin aceasta influenţaŭ foarte mult asupra ambiţiuneĭ, asupra sentimentuluĭ de amor propriŭ. Eraŭ apoĭ *premiile*, carĭ se distribuiaŭ cu o pompă deosebită. Ceia ce avem noĭ sub această formă de stimulare, este o imitaţie şi o rămăşiţă a sistemuluĭ emulaţieĭ, aşa de mult preconizat şi cultivat de Jesuiţĭ.

Ne-ajunsurile emulaţieĭ.—Neapărat că acest sistem face de se determină voinţa în direcţiunea în care vrea pedagogul; e un mijloc de înboldire a sufletuluĭ. Să vedem însă la ce ultime rezultate duce, să vedem dacă nu sînt şi urmărĭ carĭ trebuesc, din punct de vedere pedagogic, evitate.

Eleviĭ ce caută să se întreacă în discuţiĭ, să încăpăţînează în a susţine părerĭ, pe carĭ avusese greşala de a le afirma. Pentru cuvîntul că aŭ afirmat odată ceva, se cred datorĭ să-şĭ apare teza pînă la moarte, cu tot felul de arme, de argumente, şi să nu să dea învins cu nicĭ-un preţ. A se da învins, era a se considera perdut, ruşinat; urma pedeapsa: afişarea celuĭ învins. De aicĭ o tendinţă către pervertirea intelectuluĭ, către minciună, nelealitate, manifestarea unuĭ falş omor propriŭ, şi, în orĭ-ce caz, o desvoltare, ba încă patologică, a acestuĭ amor propriŭ, iar nu a iubireĭ de adevăr; căcĭ iubirea de adevăr, în cele maĭ multe cazurĭ, scurtează discuţia. Cînd cineva îşĭ vede greşala, e dator din punct de vedere al adevăruluĭ, să şi-o mărturisească; dar după sistemul acesta, copiiĭ eraŭ datorĭ să-şĭ susţină părerea cu orĭ-ce chip.

Pe lîngă aceasta, se vede uşor că maĭ sînt şi alte urmărĭ condamnabile: ceĭ carĭ triumfaŭ, se consideraŭ cu mult superiorĭ celor învinşĭ, îĭ priveaŭ de sus şi despreţuitor; în dînşiĭ se năştea sentimentul *orgoliuluĭ*, pe cîtă vreme în ceĭ învinşĭ sentimentul *umilinţeĭ* şi de multe orĭ şi al *invidieĭ*.

Cu toate acestea, nu se poate renunţa în mod absolut la acest stimul, la îndemnul *întrecereĭ elevilor între eĭ înşişĭ*. Puterea luĭ stă, maĭ întîiŭ de toate, în influinţa *exempluluĭ*. Cînd vezĭ că un act a putut fi săvîrşit de un altul, vezĭ prin aceasta nu numaĭ posibilitatea abstractă a săvîrşireĭ aceluĭ act,

ci simţĭ sugestia actuluĭ săvîrşit, şi prin imitaţie cauţĭ a-l face şi tu. Chiar dacă profesorul nu ar da, în mod intenţionat, de exemplu, şi nu ar atrage atenţia claseĭ asupra moduluĭ cum lucrează cutare, cum se poartă, etc., actele coleguluĭ lor, întru cît sînt recunoscute ca bune şi sînt recompensate, lăudate, aŭ o înrîurire asupra voinţeĭ celorlalţĭ conşcolarĭ, înrîurire în senzul de a-ĭ face să le repete, să le imite şi eĭ.

Precauţiĭ de luat. — Ceia ce trebue să facă, însă, educatorul spre a evita, pe cît posibil, producerea acelor urmărĭ patologice, nepedagogice, precum invidia, umilinţa, ruşinea, orgoliul, etc., este:

1⁰) Să caute a nu pune să se întreacă copiiĭ între dînşiĭ din puncte de vedere şi pe baza unor calităţĭ ce nu-s dependente de voinţa lor, şi nu sînt în puterea lor. Profesorul va trebui să se ferească, cît va putea maĭ mult, să nu aibă întru nimic aerul de a distinge pe copiĭ după luxul îmbrăcămintei, după avere, orĭ naştere; căcĭ îndată ce vor simţi eleviĭ, că acestea sînt calităţĭ lăudate şi stimate de profesor, le vor considera ca nişte puncte de întrecere; şi neputînd să se întreacă, pentru că aceste calităţĭ n-atîrnă de dînşiĭ, fatal se va naşte în eĭ unul din acele sentimente rele, despre carĭ am vorbit: invidia, mîndria, ura, dispreţul, ruşinea, umilirea, etc.

Va trebui să nu aibă întru nimic aerul de a clasifica pe copiĭ, decît după calităţile inherente *natureĭ* lor propriĭ, după calităţile psichice, şi maĭ ales după *voinţa de a lucra, de a munci, de a se perfecţiona*, pentru-că aicĭ e pîrghia progresuluĭ. Aceasta e partea ce se poate desvolta şi care, maĭ mult de cît toate celelalte facultăţĭ omeneştĭ, atîrnă de om. Gradul de inteligenţă asupra căruia se atrage şi se îndreaptă îndeobşte şi aproape exclusiv atenţia, e o cantitate dată prin condiţiunile de naştere, carĭ nu se pot modifica prin mijloacele artificiale; cel mult se poate exercita. Exercitîndu-se intelectul, negreşit, capătă, în limitele forţelor naturale, calităţĭ, puterĭ. Insă observaţĭ că şi exerciţiul luĭ atîrnă de voinţă, de muncă; şi prin urmare *aicĭ* trebue pus punctul de greutate, în aceasta trebue lăudaţĭ copiiĭ, în aceasta trebue puşĭ ca să se întreacă; în voinţă şi în *bună-voinţă de a munci*. Cînd, cu toată voinţa şi bună-voinţa de a munci, copilul nu poate înţelege, a-l desaproba, a-l umili, a-l taxa răŭ, e o nedreptate şi o absurditate.

2⁰) Maĭ trebue să observe educatorul încă un punct principal, care, dealtmintrelea, în parte se observă şi se respectă : *a nu pune să se întreacă între dînşiĭ copiĭ prea deosebiţĭ în forţe.* Cel prea inferior perde nădejdea de a ajunge, necum de a întrece pe cel cu desăvîrşire superior, şi de aicĭ se naşte orĭ sentimentul ciudeĭ, invidieĭ, orĭ acea resemnare pasivă, ce are orĭ-ce om faţă cu o dificultate pe care o simte de neînvins. Iată de ce se desparte o şcoală întreagă în *clase* ; şi dacă principiul despărţireĭ în clase ar fi dus maĭ departe, şi s-ar face maĭ multe categoriĭ de clase, după aptitudinile elevilor, după desvoltarea lor mintală, resultatele ar fi şi maĭ evident satisfăcătoare.

Am zis că e *numaĭ în parte* realizat acest principiŭ pedagogic, pentru-că se observă, în aceiaşĭ clasă, încă diferenţe destul de remarcabile şi de izbitoare : eleviĭ clasaţĭ ca eminenţĭ alăturĭ de eleviĭ consideraţĭ ca fiind coada claseĭ, şi între aceştia o mulţime de nuanţe. Prin faptul că-s în aceiaş clasă, eĭ sînt puşĭ cu toţiĭ la întrecere. Las la o parte toată greutatea instrucţiuneĭ şi educaţiuneĭ, în acest caz, şi impasul în care se găseşte educatorul de a nu şti cu care din eĭ să meargă : să meargă înainte repede cu ceĭ înaintaţĭ şi foarte tarĭ, socotind forţele lor şi ducîndu-le cît maĭ departe, saŭ să meargă încet cu ceĭ rămaşĭ îndărăt şi să-şĭ potrivească tactul pasuluĭ săŭ după pasul greoiŭ al acelor slabĭ şi întîrziaţĭ ?

Aceasta o problemă de pedagogie practică, care cu greŭ se desleagă în condiţiunile actuale. De ordinar profesorul are ambiţia de a duce pe ceĭ tarĭ maĭ departe şi cît de departe ; ceĭ slabĭ rămîn, firește, astfel cît se poate maĭ îndărăt ; şi rezultatul e că aceştia sînt nevoiţĭ să facă doĭ anĭ aceiaşĭ materie, să repete aceleaşĭ cunoştinţe şi rămîn încă odată în aceiaşĭ categorie saŭ clasă. Asta e soarta nenorociţilor *repetenţĭ.*

3⁰ Altă observaţie e : *să se permită copiilor, să li se dea ocazia de a se compara între eĭ şi a se întrece din cît se poate maĭ multe puncte de vedere.* In fiecare din eĭ este o dispoziţie maĭ accentuată, o inclinaţie către o ordine de studiĭ şi ocupaţiĭ maĭ mult de cît către alta ; dacă nu se dă importanţă activităţeĭ, către care aŭ dispoziţiĭ ce-ĭ caracterizează, li se tae decĭ speranţă de a fi şi eĭ, în ceva, printre ceĭ dintîiŭ, se naşte descurajarea şi se perde încrederea în sine. Astfel

se paralizează forţele şi nu se permite desvoltarea individualităţeĭ.

După sistemul actual—care nu e numaĭ la noĭ, ci e sistemul de organizaţie al învăţămîntuluĭ public din Europa întreagă—clasificarea şcolară se face după *un grup întreg* de cunoştinţe, de activităţĭ şi aptitudinĭ, ceia ce a necesitat, la noĭ, calcularea medieĭ uneĭ sume de note obţinute la diferite materiĭ, spre a judeca despre meritul relativ al elevilor şi despre locul luĭ în clasificarea generală.

Dacă se întîmplă ca un elev, cu bune dispoziţiĭ la unele ocupaţiĭ intelectuale, să fie maĭ tardiv saŭ maĭ puţin înzestrat la unul din celealte, rezultatul e acela care se cunoaşte din regulamente: cu toate aptitudinele luĭ la multe materiĭ, e nevoit să rămînă repetent, din cauza inaptitudineĭ la unul saŭ două obiecte, şi deci să repete încă un an *totalitatea obiectelor* ce alcătueşte programul aceleĭ clase, deşi între obiectele aceleĭ clase sînt unele, la carĭ elevul poate excelează, altele la carĭ e pasabil.

Care ar fi urmarea maĭ logică, care ar fi alcătuirea scolară, ne aplicată azĭ, dar care ar trebui aplicată odată? Ar fi ca ceĭ dinstinşĭ la unele materiĭ, să meargă cît se poate maĭ departe în *aceste materiĭ*, rămînînd îndărăpt la acela la carĭ nu s-a distins. Asta ar însemna formarea de clase *nu după grupe de obiecte, ci după obiecte particulare şi distincte;* ast-fel posibilitatea aceluiaş elev să fie în maĭ multe clase de-o-dată, după obiectele pe carĭ le studiază. Atuncĭ s-ar afla totdauna relativ între egalĭ, şi întrecerea cu dînşiĭ ar fi maĭ posibilă.

De aceea ziceam că comparaţia între egalĭ e numaĭ în parte respectată, şi anume în faptul că se fac clase de şcoală.

Cu aceste precauţiunĭ s-ar reuşi, maĭ mult saŭ maĭ puţin, să se depărteze urmările rele ale emulaţieĭ şi să se utilizeze influenţa eĭ cît se va putea maĭ pedagogiceşte.

Compararea cu sine însuşĭ.—Insă cred că e un mijloc şi maĭ recomandabil de stimulare, spre a face pe copiĭ să progreseze maĭ mult: *e a-l deprinde să se compare cu el însuşĭ:* să se compare cu el în diferite trepte de desvoltare ale aceleiaş calităţĭ saŭ forţe, saŭ să se compare diferitele forţe ale luĭ între ele.

Cînd un copil mărturiseşte şi crede că ceva trece peste pu-

terea luĭ, că e greŭ, se poate deştepta în el ambiţia în duoă felurĭ: orĭ în felul spus deja, arătîndu-ĭ pe alţĭ conşcolarĭ ce aŭ putut săvîrşi acest act, orĭ făcînd apel tot la dînsul, la alte manifestărĭ propriiĭ ale luĭ, şi amintindu-ĭ cît poate el în alte împrejurărĭ. Căcĭ nu e cu putinţă, decît in cazurile anormale, ca un copil să nu aibă cel puţin o calitate, o aptitudine desvoltată. Ne putem servi de dînsa spre a trezi în el sentimentul valoriĭ luĭ personale, spre a deştepta în el încrederea în forţele luĭ propriĭ; şi, amintindu-ĭ ce poate el în o direcţie, să facem să se desvolte în el energia şi în direcţiile, în carĭ am voi s-o îndreptăm.

E aproape o axiomă morală, am putea zice, că pe un om un poţĭ să-l îndrepţĭ decît prin cantitatea de bine ce se află în el. Pe un om absolut răŭ saŭ absolut incapabil nu poţĭ nicĭ să-l îndrepţĭ moralicește, nicĭ să-l facĭ să progreseze intelectualicește. Dar unde este *ceva*—şi în cazurile normale totdeauna e o dispoziţie bună morală saŭ intelectuală—se poate din acel germen să se ridice, să se urzească maĭ departe o linie de desvoltare sufletească.

Pe baza acestuĭ principiŭ se exercitează maĭ ales în şcolile din America stimularea forţelor, şi o găsesc nu numaĭ practicabilă, dar şi foarte plauzibilă, din punct de vedere pedagogic. Dacă omul s-ar mărgini a se compara numaĭ cu alţiĭ, şi nu s-ar sădi în el ambiţiunea *de a se întrece pe el însuşĭ*, urmarea ar fi că, într-un mediŭ inferior, saŭ atuncĭ cînd ar lipsi emulaţia, omul n-ar avea nicĭ un împuls de a se perfecţiona, n-ar avea *cu cine* să se întreacă şi *pe cine* întrece. Cînd însă are todeauna în el un rival, pe el însuşĭ, şi cînd caută totdeauna, în toate direcţiile, fie intelectuale, fie morale, *să facă din ce în ce maĭ bine*, astfel că ce a îndeplinit azĭ să fie un pas asupra actuluĭ de erĭ, şi să caute mîne să întreacă rezultatul de azĭ—, atuncĭ are sădit în sufletul luĭ impulsul continuŭ la activitate şi progres.

PEDEPSELE

Ar fi idealul educaţieĭ ca măsurile penale, durerile, să lipsească. Sînt cazurĭ, însă, cînd ele sînt indispensabile; şi, pentru că avem a face cu o necesitate inevitabilă, ceia-ce putem şi trebue să facem, e să studiem chestiunea din punct de vedere al aplicăriĭ maĭ raţionale a pedepselor.

Necesitatea de a alege pedepsele.—Maĭ întîiŭ, să ne întrebăm: *ce trebue să se pedepsească*, şi dacă e nevoe să ne gîndim *la alegerea pedepselor?*

Că e de absolută nevoe *să se aleagă pedepsele*, că nu e indiferent mijlocul prin care se produce durerea, rezultă din o consideraţie foarte simplă. Ceia ce se dă ca pedeapsă, are o influenţă asupra sufletuluĭ în acest senz că, dacă pedapsa stă în impunerea silită a aceluĭ lucru, el devine pentru sufletul copiluluĭ 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. Aşa că dînd ca pedeapsă un lucru în senzul întîĭ orĭ al doilea, ajungem la rezultate deosebite. Dacă vroiţĭ să faceţĭ pe copiĭ să capete aversiune pentru ceva, daţi-le acel lucru ca pedeapsă, să-l facă silit. Dacă vroiţĭ să capete despre un lucru credinţa că e bun şi de merit, opriţ-ĭ de a-l face, ca pedeapsă. Nu e dar indiferent nicĭ ce se dă ca pedeapsă, nicĭ în ce sens se dă ca pedeapsă.

Ce trebue să se pedepsească?— Să ne întrebăm pentru ce fel de manifestărĭ trebue să se dea pedeapsa?

Să ne închipuim că pe un copil îl doare capul, e bolnav, şi tot stă moros, e nemulţumit de orĭ-ce i se face, de tot ce i se se dă şi i se spune. Va fi raţional, pentru această atitudine a luĭ, să fie certat, pedepsit, în orĭ-ce fel ar fi el pedepsit? Cu toate acestea, nu rare-orĭ se întîmplă ca, în familie maĭ ales, copiiĭ sînt mustraţĭ chiar pentru astfel pe cazurĭ: că-ĭ doare capul orĭ sînt bolnavĭ.

Să ne închipuim că un copil, din nebăgare de seamă, se împedică şi cade. Ar fi cazul de a-l certa, orĭ de a-l pedepsi? Se pare că nu. Bunul simţ elementar ne spune că n-ar fi cazul de pedeapsă aicĭ. Totuşĭ se întîmplă—şi probabil că observaţiile acestea nu lipsesc nimănuĭ—se întîmplă cazurĭ, cînd un copil ce s-a înpedicat şi a căzut, ba încă poate destul de dureros, maĭ capătă pe lîngă aceasta şi o pedeapsă pe deasupra. De ce se pare aceasta absurd?

Alt caz. Umblă copilul, cu stîngăcia luĭ obişnuită, printre lucrurile fragile, şi sparge orĭ un pahar, orĭ un geam. Nu rare orĭ se intîmplă că plăteşte această pagubă c-o suferinţă fizică,

neavînd alt mijloc de despăgubire. Este aceasta rațional? Și de ce nu?

Alte cazurĭ de acelaş fel de pedepse sînt, cînd copiiĭ, neastîmpăraţĭ din firea lor, fac sgomot ce supără pe ceĭ marĭ. Li se spune odată, de două orĭ, să stea liniştiţĭ; urmează apoĭ pedeapsa, variată după natura şi temperamentul educatoruluĭ; şi atuncĭ e nevoit copilul a şi comprima motilitatea luĭ naturală, a şedea «cuminte», nemişcat.

Cazurile maĭ obişnuite de pedepse ce se găsesc maĭ ales în şcoală, sînt relative la *învăţătură*. Se explică în clasă o lecţiune; copilul întrebat să repete ce a auzit şi ce a înţeles, nu poate răspunde; e pedepsit, dacă nu altfel, cu o privire rea, cu o dojană saŭ luare în bătae de joc. Să analizăm cel puţin cazul din urmă maĭ de aproape, pentru ca dela acest caz să înţelegem ce *condiţiunĭ trebue să îndeplinească o acţiune, ca să merite a fi pedepsită.*

Se explică unuĭ copil ceva şi nu înţelege; dacă l-am pedepsit, l-am ajuta oare să priceapă maĭ degrabă? Fie-care ordine de funcţiunĭ sufleteştĭ se supune la anumite legĭ. Dacă i s-ar vorbi în o limbă păsărească, neînţeleasă, saŭ în o logică fără legătură absurdă; saŭ dacă s-ar vorbi de noţiunĭ şi de înlănţuirile de ideĭ, ce staŭ cu totul pe deasupra puterĭ de apercepere ale copiluluĭ, ar fi în adevăr o minune, cînd intelectul ar pretinde şi ar asimila ceva. Dar ar fi o minune şi maĭ mare, cînd acel intelect, în urma cîtorva loviturĭ fizice, ar putea pricepe lucrurĭ ce eraŭ neinteligibile, expuse în o limbă păsărească, în o logică absurdă, etc.

Pedeapsa pentru neînţelegere şi neînvăţare este o rămăşiţă din timpurile, cînd didactica şi arta pedagocică era aproape nulă, şi cînd profesorul, neştiind altă cale de a se face înţeles şi de a deştepta interes şi gust pentru ştiinţa luĭ, recurgea la pedepse. Dar, cu cît metodele s-aŭ perfecţionat, şi în gradul în care se găsesc perfecţionate, cu atît — şi în acelaş grad — pedepsele pentru greşelĭ de învăţătură aŭ dispărut, căcĭ se înlesneşte intelectuluĭ prin alte condiţiĭ priceperea şi normala luĭ funcţionare.

Un om nu înţelege, nu pentru că nu vrea să înţeleagă. Cînd lucrurile se presintă în condiţiĭ de a fi înţelese, inteligenţa nu poate refuza de a înţelege. Şi înţelegerea şi neînţelegerea sînt *involuntare*; şi gustul saŭ dragul pentru o cupaţie, pentru stu-

diŭ, precum şi aversiunea sînt *involuntare*, după împrejurările în carĭ se oferă ceva sufletuluĭ.

Cînd elevul nu pricepe şi nu învaţă, cînd nu-ĭ place o ştiinţă, profesorul trebue să-şĭ pue maĭ întîiŭ întrebarea: dacă nu e vre-o greşală de procedeŭ *a luĭ* ca profesor. Să nu se mărginească a zice: «acel copil e răŭ, nu vrea să înveţe, nu-ĭ place cartea, fuge de şcoală».

Din exemplele luate se poate vede ce trebue să se pedepsească la un copil. Un copil sparge ceva; trebue saŭ nu să fie pedepsit? Cînd şi pentru ce? Cînd a făcut din întîmplare şi fără voe, *nu*. Cînd însă se observă şi se înţelege că el are *intenţie* de a strica, atuncĭ se schimbă cu totul situaţia; şi bunul simţ, dar şi raţiunea filozofică, spune că trebue pedepsit.

Un copil, din cauza motilităţiĭ naturale, se mişcă, e neastîmpărat; cît timp aceasta e curat o mişcare spontană, neintenţionată, a organizmuluĭ, neapărat ar fi neraţional a recurge la pedeapsă. Cînd, din contra, această motilitate n-ar fi explicabilă numaĭ prin natura luĭ spontană; cînd am vedea că uneorĭ face mişcărĭ de natură a supăra în mod vădit pe veciniĭ luĭ; cînd nu e în mişcare numaĭ pentru descărcare nervoasă inofensivă, ci e o mişcare de mîĭnĭ, ce iea forma unuĭ ghiont în dreapta orĭ în stînga,—natural că nu maĭ e vorba de nevinovată motilitate organică, ci e un act *intenţionat*, şi ca act intenţionat, ca voinţă rea, bunul simţ şi raţiunea pedagogică cere să fie pedepsit.

Ceea ce trebue dar pedepsit sînt actele de rea voinţă; căcĭ scopul pedepseĭ este de a îndrepta, fie direct, pe acel ce a făcut actul, fie indirect, prin exemplu, pe ceilalţĭ; decĭ trebue să se adreseze *voinţeĭ;* şi, bine-înţeles, să fie aplicată numaĭ pentru actele şi manifestările dependinte de voinţă şi anume carĭ îşĭ găsesc izvorul în *o rea* voinţă.

Diferitele felurĭ de pedeapse.—Pedepsele sînt de două felurĭ, după izvorul din care decurg—*fizice şi psihice*. Dar ele se maĭ pot împărţi în alte două categoriĭ, *voluntare* şi *naturale*, după cum sînt dictate de o voinţă, anume de a educatoruluĭ, saŭ după cum vin ca o urmare inevitabilă, fatală, a actuluĭ însuşĭ, fără amestecul educatoruluĭ. 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 bruscheță îndărăt și-l pedepsește: «Nu e voe să te apropiĭ de foc». Pedeapsă *naturală* ar fi atuncĭ, cînd durerea e urmarea firească a actuluĭ: d. ex. copilul e lăsat să se apropie de foc și se frige—iată pedeapsa.

Este o discuție destul de interesantă, care din cele două categoriĭ de pedepse: *voluntare* saŭ *naturale*, sînt maĭ educatoare și decĭ 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 categoriĭ, după cum și cele naturale se pot împărți, în *fizice* și *psichice*. Pedeapsa tipică, din categoria celor fizice, e *bătaia*. Maĭ sînt și alte pedepse fizice: ținerea în picioare, orĭ în genuchĭ, oprirea dela masă; dar aceea care ne face să ne gîndim maĭ mult la ea, cînd vorbim de pedepsele fizice, e *bătaia*, cu toate formele eĭ; și aceste forme se pare că nu sînt tocmaĭ puține. Un învățător din Suedia—cazul e relatat de *Raumer* în «Istoria Pedagogieĭ»—a făcut o statistică de diferitele pedepse corporale pe carĭ le-a administrat, în tot timpul carieriĭ 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 carĭ le administra.

Putem vedea de aci în cîte felurĭ se poate bate. Găsim rubricele: bătaia cu bastonul, cu mîna, cu palma peste gură, cu mîna peste cap, cu cartea în cap, șederea în genunchĭ și altele. Din această statistică se vede că acest învățător, în tot timpul carieriĭ luĭ didactice, a administrat 911.257 lovituri cu bastonul; 12.400 cu mîna; 10.235 palme peste cap; 150.000 pumnĭ în cap; 22.563 cu cartea în cap; 77.777 șederĭ în genunchiŭ pe nisip.

Iată un caz tipic. Nu fie-care învățător s-a gîndit să-șĭ 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 cazurĭ, ce nu-s departe de acesta. In o școală, practica bătăieĭ era așa de bine organizată, în cît în bibliotecă în loc de orĭ-ce carte, se găseaŭ nuele, vergele de bătaie; și directorul, șeful, — era să zic al bandeĭ, — botezase

nuiaua cea maĭ însemnată din biblioteca şcoleĭ cu numele celuĭ maĭ blînd pedagog: *Pestalozzi!*

Pedepsele fizice, în genere, aŭ fost încă de mult, în lumea pedagogică, prescrise in teorie. Teoria însă n-a fost transformată în realitate, a rămas ca idealul către care lumea şcolară tinde necontenit, şi se apropie mereŭ; şi e de nădăjduit că va veni un timp, cînd pedepsele acestea se vor găsi numaĭ ca excepţiunĭ, ce vor fi privite ca nişte monstruozităţĭ.

Pedepsele psichice.—Dar dacă renunţăm la aceste pedepse fizice pentru copiĭ din şcoală în special, atuncĭ ce pedepse rămîn? Rămîn pedepsele psichice. Un profesor cu autoritate e destul să privească, să se uite la un copil, pentru ca acela să se resimtă şi să se astîmpere; iar dacă elevul e maĭ recalcitrant, e destul să fie chemat, sfătuit între patru ochĭ, maĭ blînd saŭ maĭ aspru, după împrejurărĭ saŭ după temperamentul copiluluĭ. Prin şcolĭ se întrebuinţează mustrarea maĭ ales în public; nu maĭ vorbesc de cazurile neraţionale în care se daŭ copiilor epitete urîte; nu-mĭ place nicĭ să le amintesc.

Dar e un fel de pedeapsă în şcolĭ, care merită relevată: *eliminarea.* E foarte simplu şi uşor ca, atuncĭ cînd te incomodează cine-va şi nu ştiĭ cum să-l linişteştĭ, să-l daĭ afară. Dar pecît acest mijloc e de simplu şi de uşor, pe atît e de nepadagogic. La şcoală se chiamă şi se aduc copiiĭ probabil ca să fie instruiţĭ şi educaţĭ; şi mi se pare că e un mijloc foarte răŭ ales de a educa pe cine-va depărtîndu-l şi dîndu-ĭ astfel ocazia de a se perfecţiona 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 şi cînd trebue. Face copilul o greşală, are o apucătură neplăcută, de rea voinţă şi nu se îndreaptă cu mijloacele blînde, cu o privire, observaţie? Să fie pedepsit în modul următor: să fie pus şi obligat a repeta necontenit, maĭ mult timp, actul ce ne displace; dacă se strîmbă la copiĭ, să fie scos în mijlocul claseĭ ca să-şĭ facă gustul o oră, două. Fireşte că trebue aplicat cu multă dibăcie şi cu tact; sînt acte ce nu se pot pedepsi prin repeţirea lor. De ex. are un copil obiceiul răŭ de a ghionti pe vecinĭ; ca să-l pedepseştĭ, puindu-l o oră întreagă să ghionteasca pe conşcolarĭ, ar fi a parodia un mijloc de corecţiune.

Cu toate acestea, voiŭ cita un caz, extraordinar, şi care s-ar

părea din poveștĭ, dacă n-ar fi luat după natură. In o școală din America, în Boston, se afla un copil, asupra căruia nicĭ un mijloc pedagogic n-avea nicĭ un efect de îndreptare: îĭ plăcea să lovească în colegiĭ luĭ și-ĭ bătea pe toțĭ. Atuncĭ profesorul, un educator entuziast și pasionat de cariera luĭ, îl chiamă și-ĭ spune: «Dragul meŭ, aicĭ în școală la noĭ căutăm ca fie-care să-șĭ împlinească dorința, să-șĭ realizeze fericirea, în felul în care înțelege el. Constat că fericirea ta stă în a bate; decĭ ține, ia această nuia». Copilul ia nuiaua și profesorul întinde mîna. «Lovește» îĭ zice el cu tot seriosul și cu toată gravitatea, lovește! Copilul hezitează un moment, dar nu rămîne mult pe gîndurĭ, lovește pe profesor peste palmă cu nuiaua. Profesorul ține mîna tot întinsă: «Maĭ dă». Dar clasa întreagă, dela prima lovire, cînd a văzut că unul din eĭ are îndrăzneala să lovească pe profesorul lor iubit, aŭ rămas îmărmuriți ca în fața unuĭ monstru. La a doua lovire, aŭ început a țipa; la a treia lovire, era un hohot de plîns, așa de sfișietor, în clasă, în cît însușĭ recalcitrantul rebel s-a cutremurat de fapta luĭ, a scăpat nuiaua din mînă 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 luĭ, un mijloc atît de periculos.

Pedepsele naturale.—Pedepsele aŭ inconveniente, carĭ privesc nu numaĭ pe educat, ci chiar și pe educator: stabilește o asociație între durere și educație. Persoana educatoare capătă un nimb nefavorabil de asociație de ideĭ neplăcute, căcĭ el e cel ce dictează pedepsele, el e cel ce administrează durerea; și numele și chipul luĭ devin treptat, treptat, un obiect de aversiune.

Acest mare inconvenient, aproape inevitabil în arta educațieĭ, a preocupat pe psichologiĭ-pedagogĭ, carĭ s-aŭ gîndit cum s-ar putea să-l înlăture. In secolul trecut *Rousseau*, și în secolul nostru *H. Spencer* a propus mijlocul următor. Educatorul să nu administreze însușĭ durerea, să nu pedepsească el, să lase pe copil, să fie pedepsit de chiar urmările firești ale faptuluĭ săŭ. H. Spencer, în capitolul foarte interesant din scrierea sa *Asupra Educațieĭ*, intitulat *educația morală*, numește aceasta: *reacțiune naturală* a urmărilor uneĭ acțiunĭ,

deosebind-o de *reacţiunea artificială* saŭ de *sancţiunea voluntară*, aplicată de educator. Cînd copilul e pedepsit cît de aspru de chiar urmările fatale ale faptuluĭ săŭ, educatorul nu maĭ e amestecat întru nimic, şi toată răspunderea cade pe ceva impersonal; asociaţia dureriĭ se face nu de persoana educatoare, ci de natura lucrurilor. Copilul pricepe că astfel e alcătuită natura lucrurilor, în cît, dacă dînsul face cutare acţiune, urmează după ea numaĭ decît durere, în anumit grad; şi se stabileşte astfel o legătură între acea acţiune şi durere, iar nu între educator şi durere.

Să luăm un exemplu. Copiiĭ fac dezordine, se joacă şi-şĭ lasă jucăriile împrăştiate prin casă. După sistemul pedepselor voluntare, cum se procedează? Educatorul, părintele, ceartă pe copil, şi apoĭ orĭ el, orĭ altcineva, adună jucăriile şi le pune la loc; astfel că urmarea actuluĭ de dezordine este: pentru copil, o mustrare şi pentru educator, aranjarea lucrurilor la loc. H. Spencer zice foarte înţelept: trebue schimbată această asociaţie; urmarea actuluĭ de dezordine e firesc să fie aşezarea lucrurilor la loc, dar fără supărare şi ceartă. Educatorul, părintele, să spue copiluluĭ: «lucrurile acestea eraŭ aşezate în un fel, le-aĭ deranjat, trebue să le aşezĭ la loc». Nu le-a aşezat? A doua zi nu i se vor da jucăriile, sub cuvîntul că, ceĭ ce sînt nevoiţĭ să le aranjeze la loc, n-aŭ timpul pentru aceasta. Decĭ pedeapsa naturală e, prin urmare, orĭ repararea greşeliĭ, orĭ lipsirea de satisfacţiile joculuĭ.

Un alt exemplu. Să presupunem că s-a hotărît ca, la o oră dată, copilul împreună cu fraţiĭ saŭ surorile, cu familia, să iasă la plimbare. Toţĭ sînt gata, la ora fixată, afară de dînsul; e aşteptat, nu vine, se trece ora, şi toţĭ aşteaptă pînă cînd cel întîrziat e şi el, în definitiv, gata să iasă la plimbare. Negreşit că ceĭ maĭ marĭ îl mustră, dar el nu-şĭ perde plimbarea. H. Spencer zice: nu e nevoe de ceartă, nu e nevoe să intervină educatorul aicĭ cu mustrărĭ; copilul să fie supus sancţiuneĭ naturale. A lipsit dela ora întîlniriĭ? Să nu iasă la plimbare. Cu modul acesta, asociaţia se face între neplăcerea de a rămînea în casă şi între actul întîrzieriĭ şi neţineriĭ de cuvînt.

De acest fel de sancţiune va fi el izbit la maturitate, în viaţa socială, cînd va trăi de sine stătător. Cînd o voiaja şi s-o duce cu $^1/_4$ saŭ $^1/_2$ de oră maĭ tîrziŭ de ora fixată pentru plecarea trenuluĭ, conductorul nu va proceda ca în familie: să aştepte

pe cel întîrziat și să-l mustre de întîrziere, dar să nu-l lase în drum; ci la ora precisă pleacă, și cel întîrziat nu mai găsește trenul. Dacă s-ar întîmpla și în societate, așa cum se întîmplă de cele mai dese ori în familie, care ar fi urmarea? O ceartă continuă între pasageri, conductori, șefi de gară; relațiile s-ar înăspri, și nu s-ar putea limpezi raportul moral, din lipsă de asociație naturală între cauză și efect, între act și urmare. Dar astfel, călătorul întîrziat 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 cari sancțiunea urmărilor naturale este nu numai planzibilă, dar se pare, din punct de vedere rațional, singura aplicabilă. Iată încă un caz. Copilul perde 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 copiluluĭ, ca pedeapsă, o altă durere: mustrare, etc. Spencer zice: și-a perdut 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 sistemuluĭ pedepselor naturale.—H. Spencer, făcînd apologia acestuĭ mijloc pedagogic, găsește multe avantaje. Maĭ întîiŭ, prin acest fel de pedeapsă se clarifică în mintea copiluluĭ *relația naturală dintre cauză și efect.* Incontestabil. Cînd întîrziem de o oră hotărîtă, care e urmarea în lumea supusă reguleĭ? Perderea unuĭ 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 mustrat, deci pedepsit maĭ înainte chiar de a ajunge să se frigă; dacă n-ar avea altă ocazie să-și complecteze experiența, s-ar stabili în spiritul luĭ o asociație nenaturală între apropierea de foc și mustrare, nu între apropiere de foc și frigere.

Afară de asta, după Spencer, prin sistemul pedepselor voluntare se *naște o falsă ideie despre criteriul moral.* Copilul se învață cu ideia că unele acte sînt rele, nu prin urmările lor, ci pentru-că sînt interzise. Dacă a zis educatorul să

nu se facă ceva, trebue să nu se facă, pentru-că a zis să nu se facă, nu pentru-că, dacă s-ar face, ar avea urmărĭ nefavorabile în mod firesc.

Se sugerează astfel, în materie de morală, concepţia sceptică a autoritarismuluĭ, care crede că dacă actele sînt bune saŭ rele, aŭ această calitate numaĭ hărăzită arbitrar de o voinţă legiuitoare, nu pentru-că, în mod fatal şi independent de orĭ-ce voinţă din univers, aŭ urmărĭ bune saŭ rele, fie pentru cel ce le face, saŭ pentru mediul social în care se execută. O eroare evidentă. Dacă beţia se interzice, cînd şi unde se interzice, dacă se combate şi se iaŭ în contra eĭ măsurĭ, nu din cauza aceasta devine ea un răŭ saŭ viţiŭ, ci din cauza urmărilor fatale pentru individ; ar putea să nu fie combătută, ci recomandată, şi urmările ar fi aceleaşĭ. Prin cuvinte şi ordine nu se schimbă natura lucrurilor. Legile omeneştĭ nu influenţează legile naturale. Legile omeneştĭ, cînd sînt înţelepte şi durabile, se adaptează legilor naturiĭ, le interpretează şi le formulează.

Un alt folos al pedepselor naturale e că *deşteaptă sentimentul dreptăţiĭ*, zice Spencer. Cînd educatorul interzice cu dela sine putere şi pedepseşte, apoĭ, dacă s-a făcut lucrul oprit, copiluluĭ i se pare ceva arbitrar. Ce! Nu s-ar fi putut foarte bine orĭ să nu se interzică acel lucru, orĭ să nu se dea pedeapsă?

Alt folos: *pedepsele naturale sînt totdeauna proporţionale cu greşala.* Un copil nu se frige maĭ mult decît s-a apropiat de foc; nu se tae maĭ mult decît a apăsat cuţitul asupra cărneĭ. Cît greşeşte, atît e pedepsit, în mod fatal. Natura măsoară cu pedantism cantitatea de durere cu greşala.

Pedepsele, pe lîngă aceasta, sînt statornice, fatale: de cîte orĭ se va apropia cineva de foc, se va frige; decîte orĭ va apăsa cuţitul ascuţit pe carne, se va tăia. Natura nu înţelege capriţiul, nicĭ nu face hatîrurĭ. Orĭ-cine face aceiaşĭ greşală în aceleaşĭ condiţiĭ, se pedepseşte; iar pedeapsa luată va fi aceiaşĭ, în acelaş grad.

Şi se maĭ adaugă încă un folos, ce l-am amintit maĭ înainte, că acest sistem *de pedepse se găseşte maĭ tîrziŭ în lume, în viaţă*, cînd copilul iese de sub controlul şi conducerea educatoruluĭ şi rămîne stăpîn pe voinţa şi mişcările sale. Astfel, şi faţă cu natura, cît şi faţă cu societatea şi legile eĭ, copilul, ajuns om mare, e supus la sancţiunea urmărilor actelor sale.

Acesta e sistemul: şi am căutat, pe cît se poate, să-l prezint sub aspectul săŭ cel maĭ clar şi plauzibil.

Observaţiĭ asupra sistemuluĭ pedepselor naturale. — Să căutăm, însă, a-l analiza maĭ de aproape şi să vedem de se poate aplica în mod exclusiv, aşa ca să nu maĭ lase loc sistemuluĭ pedepselor voluntare; precum şi dacă e superior acestuĭ din urmă sistem.

E adevărat că, în sistemul pedepselor naturale, copilul învaţă netăgăduit raportul cauzal dintre actul săŭ şi urmărĭ; decĭ capătă o noţiune preciză despre legile cauzalităţiĭ. Dar de multe orĭ lecţia aceasta costă prea scump. Să presupunem că educatorul ar voi să aplice, în toată stricteţa, sistemul pedepselor naturale şi că ar lăsa pe copil să facă greşelĭ, ca să se înveţe minte prin urmările actelor sale. Să admitem chiar că ar fi destul de uman, încît să prevină pe copil despre urmările actuluĭ, dar că se mărgineşte aicĭ, şi îl lasă apoĭ să facă ce o vrea. Copilul vede pe tatăl-săŭ cum mînueşte cu uşurinţă briciul, cînd se rade. Ca o maĭmuţă, ce este, cu instinctul luĭ de imitaţie, se va cerca să se radă şi el, după cum se va încerca să imite şi actul de a fuma, etc. A fost prevenit, negreşit, că o să se taie. Şi, în adevăr, îşĭ taie gîtul. A învăţat, ce e drept, urmarea actuluĭ; dar urmarea actuluĭ a fost perderea chiar a vieţiĭ. De sigur sancţiunea şi-a făcut efectul. Copilul s-a învăţat minte. Pe viitor nu se va maĭ rade.

Alt exemplu. Copiiĭ văd o ghiaţă întinsă pe un lac maĭ adînc; ghiaţa nu e tocmaĭ groasă, şi dînşiĭ nu ştiŭ raportul dintre greutatea corpuluĭ şi tăria suprafeţiĭ îngheţate. Educatorul e destul de uman să-ĭ prevină; le spune să nu se ducă la ghiaţă, căcĭ pot să se înnece; le lasă, însă, absoluta libertate să experimenteze, dacă vor, acest adevăr. Copiiĭ se duc să experimenteze şi se îneacă. Fără îndoială, în momentul cînd aŭ căzut în apă, aŭ aprobat cuvintele educatoruluĭ şi şĭ-aŭ dat seamă de raportul cauzal; păcat numaĭ că a doua zi nu se vor maĭ putea folosi de experienţa lor.

Dar să presupunem că n-ar fi cazul tocmaĭ aşa de grav, că n-ar muri, ci numaĭ s-ar îmbolnăvi; tot ar fi lecţia prea scumpă.

Dar ceia ce ni se pare şi maĭ puţin întemeiat, e afirmaţia că, prin sistemul pedepselor naturale, s-ar fi născînd în copil sentimentul justiţieĭ.

Natura numaĭ această grije n-are, pe care o avem noĭ oameniĭ, de a realiza dreptatea în administrarea pedepselor. Ea nicĭ nu ştie ce va se zică justiţie; căcĭ justiţie, dreptatea şi ideile corespunzătoare sînt producte ale inimeĭ omeneştĭ, ale sufletuluĭ şi conştiinţiĭ umane. Natura, cu toate legile eĭ, nu are nicĭ o grijă de a păzi aceste noţiunĭ omeneştĭ, şi de a se supune lor. Ea pedepseşte pe toţĭ carĭ nu se supun legilor eĭ, fie că le a călcat din ştire, fie din neştire, fie cu voe, fie fără voe.

Pentru a rămînea la exemplul copiluluĭ ce se îneacă—este un act moral acesta din partea naturiĭ, şi putem s-o judecăm noĭ pe ea—Inconştienta — favorabil după noţiunile noastre, că a ucis un copil care nu-ĭ cunoştea legile, pentru-că le-a călcat înainte de a fi avut timp să le învețe? Aşa ar proceda un om, afară numaĭ de n-ar fi un monstru? Ar ucide el pe altul, care nu i-a cunoscut nişte dispoziţiĭ capriţioase şi nepublicate? E aceasta un act căruia s-ar putea da epitetul de drept, just?

Neapărat, s-or fi găsind şi cazurĭ, în carĭ sentimentul nostru de dreptate să cadă în acord cu procedarea naturiĭ. Un om, care-şĭ mineazā sănătatea în activitate viţioasă, e pedepsit de natură, şi noĭ zicem: şi-a primit pedeapsa meritată. Dar se poate ruina sănătatea cuĭva şi în o activitate binefăcătoare societăţiĭ, în studiŭ; natura loveşte egal şi pe unul şi pe altul. Ar trebui pe cel ce munceşte onest, încordîndu-şĭ forţele spre a produce ceva, fie în folosul luĭ raţionabil, fie în al societăţiĭ, să-l recompenseze. Asta ar fi în conformitate cu noţiunile noastre de justiţie. Ea îl pedepseşte de o potrivă, ca şi pe cel viţios.

Mi se pare că chiar afirmaţia că prin sistemul pedepselor naturale, se evită inconvenientul de a se înăspri relaţia dintre educator şi educat, nu e aşa de absolut lipsită de o parte slabă şi atacabilă. Să luăm chiar exemplul luĭ 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 aşa de absolut natural. Nu era vorba să meargă şi el? Cum se poate ca fraţiĭ luĭ, mama, familia, care zicea că ţine la el, să îl negligeze aşa, ca şi cum n-ar fi existînd, ca şi cum le-ar fi indeferentă prezenţa luĭ între eĭ, ca şi cum le-ar fi străin? O să se întrebe: de ce aŭ plecat aşa fără el? O să i se pară că aŭ voit

să fugă de el; că numaĭ voința lor proprie l-a făcut să fie lipsit de o plăcere, de plăcerea plimbăriĭ.

Iar dacă va fi fost prevenit dinainte, spunîndu-i-se că, de nu va veni la ora hotărîtă, rămîne acasă, atuncĭ sîntem în plin sistem al pedepselor voluntare: 1) exprimarea uneĭ voințe, formulată în o regulă: să fie la ora hotărîtă în cutare loc; 2) fixarea uneĭ pedepse pentru călcarea eĭ: «căcĭ altfel rămîĭ acasă.» Atuncĭ, 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 raporturĭ neplăcute între educator și educat. Nu există sistem de pedepsire, care, aplicat răŭ și cu răutate, fără simpatie omenească, să nu producă efecte nepedagogice, aversiune între suflete.

Sînt alte cazurĭ, în carĭ aplicarea pedepselor naturale ar fi curat și simplu nepedagogică. Un exemplu. Un școlar nu vine la școală, lipsește, nu-șĭ prepară lecțiunile, nu învață. Care e consecvența, cînd nu înveți? Nu știĭ, rămîĭ ignorant. Unde e durerea ca consecvență, ca sancțiune? Nu se simte imediat, ci mult maĭ tîrziŭ, cînd omul e mare. Răul se resimte, cînd e iremediabil. Dacă urmările acțiunilor sînt imediate, pedepsele naturale călăuzesc pe om, îĭ indică drumul de făcut; dar cum e în cazul de maĭ 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?

Incă o obiecție se poate face sistemuluĭ pedepselor naturale: se adrerează continuŭ și constant la *interesul personal al copiluluĭ*, la urmările actelor pentru el însușĭ, nu recurge și la considerațiunĭ sociale, privitoare la alțiĭ, ca sistemul pedepselor voluntare.

Regule în darea pedepselor. — Cu toate aceste observațiĭ, trebue să se recunoască un lucru: în administrarea pedepselor, educatorul trebue să caute, cît se va putea maĭ mult, să raționeze cu copiiĭ și să-ĭ facă să vadă, din urmarea faptelor lor — acolo unde se poate face fără pericol — că acele fapte interzise de dînsul nu aŭ fost interzise în mod *capriţios și arbitrar*,

ci pe temeiul unei cunoştinţe mai adînci a naturii lucrurilor.

Afară de această regulă, în darea pedepselor e de remarcat şi de reţinut că *nu trebue să se înmulţească prea mult poruncile şi interzicerile, şi nu trebue să se facă abuz cu pedepsele.* Cu cît se dau mai multe porunci, cu atît se dau mai multe ocaziuni copiilor să le calce; cu atît e nevoit, prin urmare, educatorul să pedepsească mai des; şi, pedepsind mai des, scade efectul pedepsei.

Pedepsele trebue să fie *gradate*; şi gradaţia se poate face mai mult în sistemul pedepselor voluntare decît în al celor naturale; căci s-a văzut că, pentru o greşală din neştiinţă, natura pedepseşte une-ori foarte crud. Educatorul cuminte şi dibaciu, care nu are numai cunoştinţe teoretice, dar şi simţ practic, va şti, după temperamentul copiluluĭ, după împrejurările individualităţiĭ luĭ, după gravitatea greşeliĭ,—care în educaţie să măsoară mai mult după gradul de rea voinţă,—va şti să măsoare şi penalitatea, începînd dela sfătuirea intimă, dela indemnurile părinteştĭ, amicale, şi mergînd treptat-treptat pînă la pedepse mai aspre.

Greşelile, în educaţie, nu trebue măsurate după gravitatea lor aparentă, cum face societatea în codul civil. Unuĭ copil ce a făcut o vină mare, a furat, a minţit orĭ a bătut pe un altul—nu trebue să i se dea, de odată, maximul pedepseĭ, dacă greşala luĭ, cît de mare, e pentru întîia oară. Imprejurarea că greşala se face pentru prima oară, e o circumstanţă dintre cele maĭ atenuante în educaţie. Vina cea dintîiŭ, fie mare saŭ mică, să nu se pedepsească pedant, cu codul regulamentuluĭ şcolar de ordine şi disciplină, în mînă, ci trebue luat numaĭ ca un simptom probabil despre dispoziţia voinţiĭ copiluluĭ; şi educatorul, avertizat să caute a îndrepta voinţa prin mijloace blînde, prin admonestarea maĭ întîĭ, între patru ochĭ, nu în faţa conşcolarilor. Admonestarea intimă între patru ochĭ, e mult maĭ efectivă decît cea făcută înaintea claseĭ. Şi numaĭ cînd aceste măsurĭ nu reuşesc, să se încerce mijloace din ce în ce maĭ sensibile.

Maĭ este, însă, de observat că, după ce educatorul a dat o poruncă, o prescripţie, şi s-a făcut cunoscută tuturor: cînd se calcă, şi se constată că prin rea voinţă şi cu intenţie se calcă, trebue *neapărat* pedeapsă. Nu e nimic maĭ vătămător în edu-

cație—după înmulțirea pedepselor și poruncilor—decît indulgența care îngădue 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 edecatorului, 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 trebue 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 instituțiunilor de învățămînt public atîrnă, în mod indirect, după cum am spus deja, și formarea voinții, prin urmare și educația morală.

Mediul care influențează mai întîiu de toate asupra ordinei și disciplinei, e *cel fizic*, este însăși alcătuirea și înfățișarea edificiul și camerii școlare.

Inchipuiți-vă o școală supra opulată, copiii de abia încăpînd în ea, înghemuiți unii lîngă alții. Cea mai mică mișcare a unuia, involuntar deranjază și pe celalți, și se comunica deranjamentul, ca prin un fir electric, dela un capăt la celalt al băncii. Inchipuiți-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 pareților 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 acoperămînt sau cu primăria, unde se judecă și discută tot felul de pricini, 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 pereţiĭ împodobiţĭ cu tablourĭ şi hărţĭ, e, prin el însuşĭ, liniştitor şi educativ. Profesoriĭ de pela gimnaziile din provincie, unde se află localurĭ propriĭ pentru şcoală, aŭ remarcat impresiunea ce face clădirea asupra copiilor veniţĭ din clasele primare, în special dela ţară. Aceştia, abia sosiţĭ din bordeiul şcolar dela ţară, în faţa unuĭ palat frumos, mare, înalt, simt aceia ce numesc germaniĭ *Ehrfurcht*, un fel de respect religies, cînd intră în năuntru. Numaĭ înfăţişarea măreaţă a edificiuluĭ le predispune sufletul către ceva superior, de o ordine afară din obişnuit. De aceia, convingerea ce pătrunde mereŭ şi tot maĭ adînc şi în mintea oamenilor de stat, este necesitatea de a se construi localurĭ propriĭ pentru şcoală.

Sînt alte condiţiunĭ de ordine şi maĭ curat pedagogică: *programul* şi *profesorul*. Tot ce constitue a distrage, a slăbi atenţia în clasă, contribue la dezordine; tot ce ajută încordarea spirituluĭ, susţinerea atenţieĭ, contribue la ordine şi disciplină. De aceea se poate pune, cu drept cuvînt, cultura atenţieĭ între mijloacele de educaţie morală, de desvoltare a voinţiĭ.

In simpla dispoziţie a obiectelor şi oarelor putem găsi mijloace fie de deşteptare, fie de slăbire a atenţieĭ. Cînd în un gimnaziŭ se grămădesc treĭ obiecte grele unul după altul, în oarele de dimineaţă; cînd după matematică d. e. urmează limba latină, apoĭ limba greacă, incontestabil că spiritul obosit, saturat, fracturat, s-ar putea zice, de greutatea atîtor cunoştinţe, nu maĭ poate să urmărească ordinea ideilor; şi ora a treia e în deobşte sacrificată, ba şi o parte din a doua. Dacă e absolută nevoie să se păstreze tradiţia de a se menţine treĭ oare de clasă, dimineaţa, atuncĭ a treia oară trebue să fie ocupată cu lucrărĭ uşoare şi recreative, desemn, canto, gimnastică, etc.

Afară de aceasta, la clasele inferioare, nu e destul nicĭ numaĭ a reduce oarele de studiŭ la două, ci aceste oare, despărţite prin pauze, trebuesc divizate şi fragmentele prin pauze şi prin ocupaţiĭ distractive; căcĭ copiiĭ micĭ —e constatat din experienţă—nu pot să-şĭ susţină atenţia încordată maĭ mult de o jumătate de oră; după o jumătate de oră, atenţia lor oboseşte; şi oboseala se manifestă prin mişcărĭ, căscăturĭ, împaienjenire a priviriĭ, şi în definitiv dezordine, căcĭ atenţia lipsind, legătura spirituală dintre profesor şi elevĭ e ruptă, şi ordinea şi disciplina scade.

Autoritatea profesoruluĭ. — Trec la un alt factor cu mult maĭ important decît toate, maĭ important decît localul, decît programul, anume: *profesorul.*

Mijlocul cel maĭ 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 causa atenţieĭ încordate, toate manifestările şi mişcările inutile, ce daŭ naştere dezordineĭ, dispar. Semnul atenţiuneĭ e fixitatea priviriĭ şi lipsa de mişcărĭ superflue. In atenţie avem, dacă nu totdeauna un caz de perfect monoideism, desigur un exemplu de concentrare a întregeĭ fiinţĭ conştiente în o singură ordine de activitate. Toată energia acumulată se descarcă în o singură direcţie, nu maĭ rămîne de prisos, spre a se cheltui în manifestărĭ zadarnice.

Nu e destul însă ca lecţia să fie clară, ci trebue să fie şi interesantă. Vom vedea în *Didactică* mijloacele de a face o lecţiune clară şi interesantă. Notez, de-ocamdată, în treacăt, coprinsul noţiuniĭ *interesant.* Un şir de ideĭ este interesant cînd se raportează, direct saŭ 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 auditoruluĭ; 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 orĭ social. O lecţie, care dă o armă de luptă intelectuală, morală, saŭ materială, devine interesantă.

Cînd profesorul isbuteşte, prin mijloacele didactice, să-şĭ facă obiectul săŭ şi clar pentru inteligenţă şi interesant pentru inimă şi voinţă, are în mînă instrumentul cel maĭ sigur pentru stabilirea ordineĭ, şi atuncĭ nu maĭ are nevoe nicĭ de a striga, de a ţipa, nicĭ de a bate cu rigla în catedră, ca să atragă atenţia, căcĭ atenţia s-a deşteptat prin mijloace psichice. Fenomenele sufleteştĭ se nasc în mod fatal, cînd se îndeplinesc condiţiile lor de producere. Nu se strigă, nu se porunceşte cuiva *să fie atent,* ci trebue să ştiĭ a-ĭ deştepta şi desvolta atenţia. Intocmaĭ ca în fizică. Ni s-ar părea ridicul şi absurd să vedem un fizician strigînd să se facă scînteia electrică, fără să învîrtească la maşina electrică. Acelaş fenomen

absurd ni-l prezintă un profesor ce strigă: «fiţĭ atenţĭ!» şi nu ştie saŭ nu face nimic ca să deştepte atenţia. Nu se poruncesc fenomenele, ci se produc; şi nu se produc prin ordine, după cum Xerse n-a putut linişti marea prin bătae, ci respectînd legile lor fireştĭ.

Maĭ principale decît toate mijloacele de influenţă sînt însă *calităţile personale* ale profesoruluĭ, *personalitatea* luĭ. Să-şĭ pună fie-care întrebarea: cum se face că dintre profesoriĭ ce i-a avut, uniĭ aveaŭ autoritate, prestigiŭ, se impuneaŭ elevilor, alţiĭ eraŭ fără autoritate, fără prestigiŭ, obiectul de glumă şi de distracţie al şcolarilor? Pentru cine aspiră la profesorat, această problemă are o importanţă vitală, nu numaĭ curat teoretică. Tînărul profesor, la începutul carieriĭ sale, se va vedea cîteodată silit să se întrebe: cam ce făcea cutare profesor de avea autoritate, şi cutare altul, nu? ca să caute a-şĭ însuşi calităţile unuia şi să se ferească de a nu cădea în defectele altuia.

Evident că prima condiţiune elementară, ca un profesor să se impue şi să cîştige prestigiŭ şi autoritate în faţa elevilor, e *să-şĭ cunoască obiectul*, şă ştie ce trebue să spue, în materia ce propune. Natural, dacă un profesor de istorie, în explicaţiunile luĭ face greşala de a spune că Anibal s-a bătut cu Cesar, eleviĭ ce vor fi puţin maĭ înaintaţĭ vor da semnalul rîsuluĭ şi profesorul e perdut. Profesorul care voeşte să înveţe latineşte pe alţiĭ, şi nu ştie cum face vocativul de la *meus filius*, şi va spune că face *meo filio* saŭ cine ştie cum altfel, şi unul dintre elevĭ îĭ va arăta adevărata formă, iar el, ca să scape din încurcătură, va alerga la justificărĭ mincinoase şi absurde, zicînd: «da, este adevărat, aceasta este forma; dar că şi forma spusă de dînsul se întrebuinţa ca o formă arhaică», atuncĭ de sigur autoritatea şi prestigiul e perdut pentru totdeauna.

Nu numaĭ prin ştiinţă se cîştigă însă autoritatea. Cine nu cunoaşte profesorĭ foarte instruiţĭ, chiar eruditĭ în obiectul lor, şi sîrguitorĭ, muncitorĭ, scrupuloşĭ în îndeplinirea datoriilor, şi carĭ, cu toate acestea, sînt fără autoritate? Din primul momement, de cînd aŭ pus piciorul în clasă şi s-aŭ suit pe catedră, s-aŭ făcut de rîs pentru totdeauna. Dela modul cum va intra în clasă, cum va călca, cum îşĭ va aşeza pălăria pe cate-

dră, cum va tuşi, cum va vorbi, etc., dela miĭ de aceste detaliĭ neînsemnate, atîrnă adesea soarta dascăluluĭ. Aşa că nu e de prisos a pomeni şi despre aceste micĭ defecte, în chestia disciplineĭ şcolare şi a pregătireĭ dascălilor. Nu maĭ e vorba acum de ce trebue să cunoască un profesor, despre idealul învăţămîntuluĭ, etc. Acestea sînt chestiĭ marĭ; însă, vedeţĭ, că adesea şi cauze micĭ produc efecte marĭ. Aveţĭ un ceasornic care e întreg, toate rotiţele sînt la locul lor, totuşĭ nu merge; îl daţĭ la ceasornicar, şi vă spune că e plin de praf şi trebue să-l scuture. Şi în învăţămînt se întîmplă lucrul acesta. Un profesor întruneşte toate condiţiunile, dar are un mic defect şi învăţămîntul nu merge.

Dintre aceste micĭ defecte cu marĭ efecte avem maĭ întîiŭ categoria *defectelor fizice*. Este o fatalitate, nu e vorbă, de care nimenĭ nu e răsponsabil, dar o fatalitate de care trebue să ţinem socoteală, cînd un profesor se întîmplă să fie surd — căcĭ e perdut. Chiar dacă ar fi numaĭ miop, tot ar suferi uneorĭ autoritatea luĭ, neputînd vedea ce se petrece în toată clasa. Am cunoscut un profesor bun, care preda geografia, şi abia vedea ce hartă se desemna pe tablă. Desigur trebue să i se fi întîmplat multe ne-ajunsurĭ: elevĭ carĭ să fi desemnat la tablă cu totul alt-ceva, decît ce trebuia, etc.

Iată o cauză de dezordine, iremediabilă. Un cocoşat saŭ ghebos, poate fi bun avocat, diplomat, scriitor; dar de profesor poate n-ar fi tocmaĭ nemerit, maĭ ales pentru temperamentul sglobiŭ al copiilor micĭ.

Integritatea fizică, prin urmare, e o condiţie esenţială.

Sînt tot aşa de importante *condiţiunile estetice*. Inchipuiţi-vă, că din nenorocire, un om s-ar naşte cu un nas mare, prea mare. Eĭ bine, acela poate să îmbrăţişeze cu succes orĭ-ce carieră; ar fi hazardat, însă să înbrăţişeze cariera didactică. «Cyrano de Bergerac», al luĭ *Edmond Rostand*, este cu nasul mare, dar e poet nu profesor, şi e şi mare duelist, şi numaĭ graţie puteriĭ luĭ fizice, şi curajuluĭ combativ, a fost în stare să-şĭ apere onoarea lungimeĭ nasuluĭ, şi încă totuşĭ cu multe greutăţĭ şi cu multe victime. Şi un profesor năsos ar putea, fără îndoială, să-şĭ menţină respectul, la adică, în virtutea puteriĭ, lovind în dreapta şi în stînga şi pe ceĭ ce i-ar privi nasul neîncetat, şi pe ceĭ ce nu i l-ar privi de loc, găsind şi

într-un caz şi în altul o ofensă. Dar ce maĭ ocazie de dezordine! Ar trebui cuiva o excepţională putere de sugestie ca, avînd astfel de defect, să-şĭ menţină autoritatea.

Intre condiţiunile estetice voiŭ pune, pe lîngă acestea, *neglingenţa* saŭ *excentricitatea* în îmbrăcăminte. Negligenţa, ce i drept, se găseşte maĭ mult la profesorĭ, dar excentricitatea maĭ mult la profesoare; şi una şi alta sînt cauze de dezordine şi de perderea autorităţiĭ. Un profesor ce ar intra în clasă fără cravată saŭ cu funta sucită la ceafă, să fie la orĭ cît de cuminte şi de învăţat ar fi, autoritatea luĭ şi disciplina va suferi de sigur, cel puţin în ora în care s-ar observa acest defect, aşa de ne-însemnat. Iar de a veni murdar în clasă, cu hainele—nu zic vechĭ, căcĭ acesta nu e un defect — dar pătate, soioase, neîngrijite, poate fi el orĭ-cît de erudit, să ştie greceşte şi latineşte ca Cicero şi Demosthenes; respectul şi autoritatea tot nu va şti să şi-o stabilească. Am cunoscut cazul unuĭ profesor foarte sîrguitor şi bun dascăl, dar care, din econnmie, nu se tundea la bărbier, ci în casă, aşa că venea la şcoală tuns «cu scărĭ». Eleviĭ maĭ obraznicĭ începeaŭ — din băncile din fundul claseĭ — să-ĭ cînte în ritm cadenţat: «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-şĭ recapete autoritatea.

Dacă profesorul vorbeşte disproporţionat de tare, cu gesturĭ nemăsurate, deşteaptă aversiune şi distrage atenţia.

O altă categorie de micĭ cusururĭ cu efecte marĭ le-am putea numi de *ordine morală*. Profesorul îşĭ perde autoritatea, cînd e prins de elevĭ cu nedreptăţĭ, părtinirĭ, hatîrurĭ; cînd ordinele luĭ nu sînt dictate din un principiŭ, şi după o normă, ci de impresia momentuluĭ şi de preocupaţiĭ streine de şcoală; dacă e cînd prea sever, cînd prea indulgent; dacă e cu toane, saŭ întrebuinţează cuvinte triviale şi necuviincioase. Din nenorocire, sînt şi profesorĭ carĭ insultă pe elevĭ cu fel de fel de epitete. Or fi ştiind saŭ nu zoologia; dar maĭ toate animalele cunoscute de eĭ le daŭ ca epitete bieţilor elevĭ.

Nu maĭ vorbesc de cazul, cînd un profesor ar veni beat, şi ar intra în clasă cu nasul roş de alcool. Un astfel de caz e cu totul anormal, e monstruos.

Dar defecte mult maĭ micĭ sînt suficiente ca să piardă autoritatea profesoruluĭ. Un profesor ce vorbeşte de afacerile luĭ

particulare în clasă, de daraverile luĭ familiare, de negustoriile luĭ, și intră în destăinuirĭ de detaliŭ, și spune calitățile și defectele copiilor luĭ de acasă, îșĭ perde complect autoritatea. Am cunoscut un astfel de profesor, care găsea ocazia, la lecția de matematicĭ, să vorbească de talentul de dănțuitoare al feteĭ luĭ; firește că el era un ebiect de distracție al elevilor.

Dacă profesorul se laudă mult, cu loc și fără loc, predispune spiritul elevilor a-ĭ scădea și din cît merită.

Iată dar o mulțime de micĭ defecte, a căror esistență strică funcționarea normală a învățămîntuluĭ. Incontestabil că fiecare din defectele indicate îșĭ găsește conrespondentul săŭ opus în o calitate. Profesorul care e drept și nu face hatîrurĭ și nu e capriţios, nicĭ cu toane, ci are respect de elevĭ, pentru demnitatea omenească, fie în persoana sa proprie fie în persoana maĭ micilor luĭ, și care nu întrebuințează nicĭ odată cuvinte necuviincioase, triviale — îșĭ poate asigura autoritatea, îndeplinind și celelalte condițiunĭ spuse: de a cunoaște obiectul săŭ și a-l face interesant, etc.

Pe lîngă toate aceste condițiĭ și maĭ presus de ele, e una: *să-șĭ iubească cariera* și *eleviĭ*, să aibe respect și o stimă înaltă pentru profesiune ce a îmbrățișat, să aibă o idee cît de mare, ideală, de dînsa și în acelaș timp o simpatie adîncă și reală pentru natura, sufletul și viitorul elevilor, copiilor pe carĭ are să-ĭ instruiască și să-ĭ educe. Aceasta e condinția cea maĭ principală, care, îndeplinită, face pe multe din celelalte să se realizeze dela sine.

Profesorul ce n-are pentru cariera luĭ o idee înaltă, și o consideră ca o meserie de traiŭ, ca un mijloc de viață, ba s-ar simți gata să o schimbe pe orĭcare alta, pentru avocatură d. e., fără să se simtă stînjinit și jenat în individualitatea luĭ—să-șĭ caute maĭ bine norocul aiurea. El nu va poseda secretul de a-șĭ stabili autoritatea cea intemeiată pe iubire și respect.

Căcĭ în două chipurĭ se poate stabili autoritatea: prin mijloace de frică, teroare, și prin mijloace de blîndețe, de iubire și respect. Poțĭ să te facĭ temut, orĭ din cauza notelor rele ce daĭ, orĭ din cauza asprimeĭ cuvintelor, orĭ din cauza putereĭ fizice; și astfel se stabilește o liniște și ordine foarte nestabilă, ce poate să nască rebelĭ, și să dea naștere la revolte. Din contră, ce sigură e or-

dinea şi disciplina cea întemeiată, pe sentienintul de recunoştinţă, de respect şi de iubire din partea elevilor! In cazul din urmă or-ce nemulţumire a profesoruluĭ se răsfrînge ca un ehoŭ dureros în sufletul elevilor : în cazul celalt, răul profesoruluĭ deşteaptă un răsunet de bucurie în sufletul copiilor.

Incheiŭ aci chestiunile relative la educaţia morală, şi voiŭ trece la *educaţia estetică şi religoasă.*

EDUCAŢIA ESTETICĂ

Pentru complectarea educaţieĭ unuĭ om, am spus că, este de nevoe, să nu se neglijeze desvoltarea sentimentuluĭ estetic, adică a aceluĭ sentiment care se produce orĭ de cîte-orĭ, în excitaţiile fenomenelor natureĭ şi arteĭ, se îndeplinesc condiţiunile obiective ale frumosuluĭ.

Simţ estetic şi talent artistic.—Este de făcut o deosebire între *simţul estetic propriŭ* zis şi între *talentul artistic.* In educaţie nu e vorba să se facă artiştĭ, ci să se deştepte şi să se perfecţioneze *simţul estetic.* Simţul estetic are o accepţiune mult maĭ largă şi nu se aplică numaĭ la înţelegerea şi simţirea frumosuluĭ în artă şi în fenomenele marĭ ale natureĭ, ci chiar în toate manifestările vieţeĭ, în toate împrejurările dela cele maĭ micĭ pînă la cele maĭ marĭ. Incontestabil talentul artistic simte frumosul, şi-l simte cu acea putere adîncă ce dă şi naştere la crearea operelor de artă. Insă talentul artistic e unilateral; poate să aibă perceptibilitatea frumosuluĭ foarte adîncă şi fină în o direcţie, şi totuşĭ să fie maĭ obtuz în ce priveşte senzibilitatea generală a frumosuluĭ din celelalte puncte de vedere.

Nu e rar fenomenul unuĭ muzicant distins, componist de valoare, care să nu aibă ochiul simţitor pentru frumuseţile vizibile, pentru frumuseţile arteĭ plastice, şi să nu simtă lipsa frumosuluĭ în înfăţişarea luĭ proprie. Este chiar obişnuit a ne închipui şi a vedea artiştĭ marĭ, genialĭ, carĭ sînt aşa de negligenţĭ în ce priveşte înfăţişarea estetică a persoaneĭ lor, în cît poţĭ zice desigur că, cu toată genialitatea lor artistică, aŭ nevoie de o educaţie estetică.

Cînd în şcoală şi în familie e vorba de educaţie estetică, trebuie să se înţeleagă preocuparea de a deştepta simţul fru-

mosului pentru toate împrejurările vieței. Simțul estetic trebue desvoltat așa în cît omul să nu poată tolera urîtul sub nici o formă, nici asupra lui, în îmbrăcăminte, nici în persoana lui ca necurățenie, nici în casa lui, în mediul în care trăește și se mișcă.

Educația estetică în școli. — *Ce face* educația publică la noi astăzi pentru desvoltarea 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 săptămînă. 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 desvolta prin exerciții facultatea de a cunoaște în toate manifestările ei, insamnă a educa inteligența. O inteligență educată poate foarte bine să uite ce a învățat, dar are technica prin care poate cîștiga noui cunoștinți, are principiul pe baza căruia se poate desvolta ulterior, are metoda, impulsiunea, tendința și instinctul adevărului.

Cînd și cum poate el să contribue la desvoltarea 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 ședea, în îmbrăcăminte, etc.

Cel mai elementar lucru în ce privește educația sentimentului estetic, e de a observa *curățenia*. Nu e numai o chestiune de higienă, e un punct esențial și de educație estetică. Copiii ce vin nepeptănați, nespălați pe față sau pe mîni, calcă cele mai elementare regule de simț estetic; și profesorul, ce nu se impresionează de acest spectacol, dă probe sau că-i 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 școalelor publice n-a uitat cu desăvîrșire educația estetică. Se pare însă că a dat această

sarcină cîtorva anumiţĭ profesorĭ; se pare că toată sarcina educaţieĭ estetice ar fi încredinţată profesorilor de muzică, desemn, caligrafie, gimnastică.

Dar cîtă importanţă s-a dat oficial trebuinţeĭ de a cultiva simţul estetic, prin aceştĭ profesorĭ, se vede din următoarele fapte: 1) S-a găsit cu cale să se deosebească aceştĭ profesorĭ, chiar după nume, de ceĭlalţĭ colegĭ, dîndu-li-se o denumire ce nu-ĭ măguleşte; căcĭ de sigur, cînd se zice unuĭ profesor de desemn, de muzică, de gimnastică: *maistru*, nu se gîndeşte nimenea la semnificaţia de «magistru». 2) Ocupaţia acestor «maiştri» e depreţiată şi prin numărul neînsemnat de oare, şi după valoarea notelor la esamen.

Iată dar situaţia educaţieĭ estetice; neglijată involuntar de aceştĭ maiştri specialĭ, şi înlăturată şi din preocupaţiile mareluĭ număr de profesorĭ, carĭ cred că nu e în sarcina lor să se îngrijască de ea, şi o consideră ca ceva secundar, de nu chiar superfluŭ, fiind încredinţată în tot cazul uneĭ categoriĭ de profesorĭ puşĭ maĭ jos decît dînşiĭ în arbitrara erarhie didactică.

Necesitatea şi importanţa cultureĭ estetice. — Este întemeiat acest mod de a privi cultura estetică? Nu e necesar să se convingă lumea şcolară maĭ adînc de necesitatea şi de importanţa eĭ?

Spuneam, în unul din capitolele precedente, că nu e drept şi uman să se considere viaţa, nicĭ pentru omul matur, nicĭ pentru copil, ca un lanţ fatal de ceasurĭ de muncă, fără poezia plăcereĭ.

Căcĭ, dacă e vorba de utilitate, oare sentimentul frumosuluĭ nu intră deloc în categoria utiluluĭ? Se înţelege oare prin *util* numaĭ ce hrăneşte corpul, numaĭ ce susţine viaţa fizică de azĭ pe mîne? Nu e util deloc sentimentul dezinteresat, entuziast, de care ne înfiorăm dulce cînd simţim frumosul? Nu e utilă fericirea omuluĭ? Dacă este incontestabilă necesitatea fericiriĭ pentru a da vieţiĭ o valoare, e tot aşa de incontestabilă însemnătatea mare a aceleĭ culturĭ ce dă posibilitatea celeĭ maĭ înalte, maĭ neîndoioase şi maĭ curate fericirĭ,—a culturiĭ estetice. Cel maĭ pesimist dintre cugetătoriĭ modernĭ, care privea viaţa în în sine ca un răŭ, şi toate plăcerile ca nişte seducţiunĭ amăgitoare şi trecătoare venite spre a înlănţui existenţa de greutatea dureriĭ nelecuibile, *Schopenhauer*, găsea că singurul

mijloc de uitare a suferinţiĭ şi a vieţiĭ e *plăcerea estetică;* făcea numaĭ acestuĭ singur fel de plăcerĭ graţia de a le considera ca adevărate şi neînşelătoare şi ca un balsam incontestabil al tuturor amărăciunilor şi durerilor vieţiĭ, ca o compensaţie a răuluĭ de a fi.

Şi de sigur, cine are ochiul deschis pentru fenomenele frumosuluĭ, găseşte la tot pasul, în natură maĭ întîiŭ de toate, ocaziunĭ de fericire. Şi natura organică şi cea anorganică îĭ prezintă gratuit spectacole admirabile de carĭ se delectează. Un apus, un răsărit de soare, marea, munţiĭ, rîurile, cerul, noriĭ care se plimbă pe cer, stelele în adîncimea nopţiĭ, luna ce s-arată după dealurĭ «gînditoare ca o frunte de poet», toate acestea sînt spectacole etern puse sub ochiĭ omuluĭ, dela începutul existenţiĭ fiinţiĭ omeneştĭ, sînt frumuseţĭ ce nu se pot compara cu nimic din creaţiile talentuluĭ artistic al omuluĭ. Şi toată arta de a trăi şi de a fi fericit constă, în mare parte, în a şti să vezĭ, să înţelegĭ şi să simţĭ aceste frumuseţĭ.

Dar nu toţĭ cîţĭ aŭ ochĭ le văd; nu toţĭ, cîţĭ trăesc în faţa acestor darurĭ superbe ale naturiĭ, le pricep şi le gustă. Pentru ceĭ maĭ mulţĭ, ele sînt nişte fenomene banale, pe carĭ le-aŭ văzut din copilărie, pot să le vadă şi mîne, ca şi astăzĭ şi ca şi erĭ. Taina veşnic nouă a frumosuluĭ nu o cunosc; şi e decĭ un act de umanitate şi o datorie—datorie care incumbă educatoruluĭ şi or-căruĭ apostol al progresuluĭ în omenire—de a ridica vălul de pe ochiĭ adormiţĭ aĭ privitoruluĭ inconştient şi a-ĭ face *să vadă* acolo, unde se uită fără să vază şi fără să perceapă excitaţiile ce trec zadarnice pe lîngă nerviĭ simţurilor. Acesta e un mijloc de a-ĭ deschide un izvor de fericire permanentă.

Or fi avînd dreptate, de sigur, moraliştiĭ şi sociologiĭ să se revolte şi să lupte în contra gusturilor inferioare, în contra, beţieĭ, joculuĭ de noroc, etc., în contra senzualităţiĭ şi viţiilor omeneştĭ. Dar aŭ, fără îndoială, numaĭ pe jumătate dreptate, cîtă vreme nu se gîndesc cu tot seriosul, şi în mod teoretic şi practic, să înlocuiască aceste exercitaţiĭ inferioare cu altele maĭ înalte, maĭ sigure. Şi printre acestea, cele dintîiŭ sînt plăcerile estetice.

Filozoful englez *Jeremie Bentham* (1748—1832) a arătat *principiul* saŭ condiţiile după care se poate stabili o ierarhie,

o *scară a valorllor relative* aplicabilă la diferitele plăcerĭ. Aceste condiţiunĭ sînt următoarele: 1) *Intensitatea*, 2) *Durata*, 3) *Fertilitatea*, 4) *Puritatea*, 5) *Extensiunea*. Cu cît o plăcere îndeplineşte maĭ multe din aceste condiţiunĭ, cu atît ea este maĭ superioară; iar o durere e cu atît maĭ deprimantă.

Să înţelegem acele condiţiunĭ.

Un sentiment are o valoare cu atît maĭ mare pentru viaţă:

1) Cu cît este maĭ viŭ, maĭ puternic, maĭ adinc saŭ maĭ intens, în momentul producţiuniĭ sale. Aceasta este evident.

2) Cu cît ocupă maĭ mult timp conştiinţa, fie sub forma primitivă de presentaţiune, fie în cea derivată de representaţiune, cînd se poate *memora* maĭ bine şi *reproduce* maĭ uşor în minte. Prin aceasta el se poate gusta maĭ mult timp, influinţază gîndirile, pornirile şi actele noastre. Persistenţa in conştiinţă constitue condiţiunea de *durată* a fenomenuluĭ psichic.

3) Cu cît e maĭ *fertil*, maĭ roditor de alte stărĭ similare: cu cît decurg din el maĭ multe satisfacţiunĭ, dacă e plăcere; nemulţumirĭ, dacă e durere.

4) Cu cît e maĭ *pur*, maĭ curat, adică maĭ ferit de urmărĭ contrare, s. e., de urmărĭ dureroase, de desgust, saţietate, etc., în cazul cînd e vorba de plăcere.

5) Cu cît se poate *estinde* la maĭ multe persoane, adică e maĭ *sociabil*, maĭ puţin individualizat, se poate comunica maĭ multor suflete, fără a scădea.

Dacă plăcerile intelectuale, estetice, morale se numesc plăcerĭ maĭ înalte decît cele sensuale, cauza este că cele dintiiŭ îndeplinesc maĭ bine condiţiunile spuse decît cele din urmă.

Să se compare buni-oară, plăcerea *lectureĭ* saŭ a îndeletnicirilor estetice în genere cu plăcerea *mîncăriĭ*. Din punctul de vedere al *intensităţiĭ*, să zicem că ar putea fi egale: *tăria* plăceriĭ ce are un om flămînd, cînd mînîncă o bucată de pîne şi o friptură, se poate pune alăturĭ cu aceea a unuĭ învăţat care urmăreşte, în o carte, lectura uneĭ descoperirĭ ştiinţifice, de care se interesează. Cu toate acestea chiar *superioritatea* graduluĭ de *intensitate* a plăcerilor sensuale asupra celor intelectuale, morale, estetice, e contestabilă cînd ne amintim nu numaĭ efectele acestora asupra oamenilor marĭ, de carĭ vorbeşte istoria (*Arhimede*, *Newton*, etc.), dar în genere asupra omuluĭ mijlociu. O veste bună, o vorbă de laudă, exaltează, dă entusiasmul, împinge pe om la întreprinderĭ îndrăzneţe,

eroice, de un devotament uneorĭ chiar mortal. *La joie fait peur*. O reprimandă aspră în public, făcută unuĭ om simţitor şi onorabil, poate să-ĭ răpească, la minut, dacă nu chiar viaţa, dar sănătatea, integritatea facultăţilor. Un spectacol teatral provoacă sentimente puternice carĭ împing la acţiunĭ inconştiente, involuntare; provoacă lacrimĭ, strigăte, etc. Cîţĭ lectorĭ nu străpung de necaz ochiĭ portretuluĭ vre-unuĭ personaj nesimpatic din romanţele ilustrate!

Dar pentru a compara şi maĭ lămurit forţa relativă a celor două categoriĭ de sentimente, să ni le închipuim în conflict, luptînd în acelaşĭ timp în conştiinţă. Şi să nu luăm numaĭ decît exemple extreme de asceţĭ, carĭ, pentru plăcerea de a urma uneĭ poruncĭ religioase, divine, jertfiaŭ plăcerile imperioase actuale ale corpuluĭ, ale simţurilor. Copiiĭ de cîte orĭ nu renunţă la plăcerea ce le-ar face mîncarea unuĭ măr frumos, fie pentru a-l păstra de frumuseţe, fie pentru a mulţumi dorinţa părinţilor! Şi nu sînt rare de fel cazurile, cînd cine-va uită de masă, fiind sedus de farmecul uneĭ cărţĭ saŭ uneĭ convorbirĭ şi nu iea sama la delicioasele alimente ce se succed sub ochiĭ luĭ, ascultînd la o convorbire interesantă saŭ urmărind în mintea sa o amintire plăcută.

Dar comparaţiunea din celelalte puncte de vedere arată şi maĭ lămurit superioritatea plăcerilor intelectuale asupra celor sensuale [1]).

Valoarea plăcerilor estetice e superioară maĭ ales şi din causă că ele durează maĭ mult, atît ca presentaţiĭ cît şi în memorie. Acest lucru e dovedit clar în ştiinţa psihologică.

«Nu toate presentaţiunile, venite dela toate simţurile aŭ, în grad egal, această proprietate a reproductibilităţeĭ mintale saŭ a reviviscenţeĭ. Aşa, presentaţiunile *visuale* sînt cele ce se reproduc maĭ uşor şi totdodată maĭ esact. Cele *auditive*, vin în al doilea rînd. Cînd ne gîndim la o persoană cunoscută, ceeace ne vine maĭ întîiŭ în minte şi maĭ precis este chipul, înfăţişearea exterioară, fisionomia eĭ, adică elementul phisic de natură vizuală. Apoĭ ne vine în minte, în al douilea plan, nu aşa de viŭ şi precis, vocea luĭ, elementul de natură auditivă.

Prezentaţiunile venite dela celelalte simţurĭ: cele tactile, de temperatură, musculare, etc., sînt maĭ puţin şi maĭ greŭ re-

---

[1]) Să se vază *Etica*, II pag. 55 seq.

productibile. Cînd ne gîndim s. e., la o portocală, coloarea şi forma eĭ ne vine îndată în minte. Maĭ anevoie ne putem în-prospăta cu vivacitate presentaţiunile tactile ce am obţinut din contactul cu portocala, precum şi cele gustative şi olfactice. Representaţiunea vie a acestor sensaţiunĭ inferioare este maĭ rară, dar nu absolut imposibilă. Cele maĭ puţin reproductibile dintre toate sensaţiunile sînt cele *organice:* foamea, setea, oboseala. Cînd sîntem săturĭ, nu ne putem reîmprospăta în minte starea sufletească ce aveam atuncĭ cînd ne era foame. De aceea, poate, «sătulul nu crede la flămînd».

Dintre diferitele senzaţiunĭ ce am încercat, cînd am luat parte la un ospăţ, acelea carĭ revin maĭ anevoe, dacă revin, în minte, sînt cele de saţietate, cînd ne-am sculat dela masă, cele de apetit, de maĭ înainte de a ne fi aşezat la ospăţ, gustul particular al diferitelor felurĭ de bucate saŭ de vinurĭ, mirosurile, temperatura. Ştim, în general, că avem saŭ nu poftă de mîncare, că ne-am săturat saŭ nu, că bucatele aŭ fost multe şi bune saŭ din contră, că era cald în cameră saŭ răcoare, etc.; dar, senzaţiunile propriĭ, determinate şi concrete, ce corespund acestor termenĭ, nu reînviază, în spiritul nostru, aşa cum reînviază, ca suvenirĭ clare dela acel ospăţ, bunioară melodiile cîntate de muzică, accentul vociĭ unuĭ comesean, saŭ aranjamentul săleĭ, dispositiunea persoanelor, culorile costumelor, chipurile vecinilor, etc. [1])». Şi toate acestea sînt elemente ale emoţiilor estetice.

Pe lîngă frumuseţile natureĭ, avem minunile geniuluĭ omenesc în diferite ramurĭ ale arteĭ. Geniul—el însuşĭ un product superior al natureĭ—îşĭ manifestă puterile organisaţieĭ sale escepţionale în creaţiĭ extraordinare, carĭ se apropie de creaţiile natureĭ, şi, indirect, sînt chiar nişte creaţiĭ ale natureĭ. In pictură, sculptură, poezie, muzică operile nemuritoare manifestă fenomenul, întrupînd în forme sensibile mişcările înalte ale sufletuluĭ omenesc. Creaţiile arteĭ se adaugă natureĭ; şi, pentru înţelegerea, pentru simţirea şi gustarea lor e nevoe, ca şi pentru frumuseţile naturale, să ridicăm depe privirea omuluĭ neformat vălul ce ascunde frumuseţea, şi să-l facem să vadă, din-

1) Elemente de *Psihologie*, III, pg. 47 şi 93.

colo de această cortină, numită cortina inculturei, şi să admire frumosul.

Iată sarcina mare şi de importanţă colosală a educaţiei estetice. In schimbul acestor consideraţii morale, umanitare, de dreptate, găsim că se face puţin, enorm de puţin, cînd în educaţia publică, se acordă cîteva ore de recreaţie la muzică şi desemn, ore care se consideră ca timp perdut în conştiinţa şi a elevilor şi a familiei şi parcă chiar şi în a Statului.

Mijloacele.—S'ar putea găsi mai multe mijloace pentru desvoltarea simţului frumosului. Mijlocul cel mai elementar, dar care, tocmai de aceea, nu trebue să se negligeze, este ca *fiecare profesor* să dea atenţie *înfăţişări exterioare estetice* a elevilor, să nu tolereze neîngrijirea, necurăţenia pe corp, pe îmbrăcăminte, pe cărţi, caiete etc.; să nu tolereze ca copii să se obişnuiască a lăsa clasa, la eşire, cum se întîmplă în cele mai multe rînduri, în o stare netolerabilă din punct de vedere estetic. Parcă ar fi la copii un instinct anti-estetic, care-i face a găsi tot felul de mijloace, ca să aducă sala de studiu în o stare desgustătoare, presărînd-o cu hîrtii, cioplind băncile cu briceagul, văpsind pereţii cu cerneală şi dîndu-i, în sfîrşit, un aspect nesuferit. Dacă ar fi să se aplice aici sistemul pedepselor naturale, ar fi locul să se ceară elevilor, ca la eşirea din clasă, să dea sala aşa cum a găsit-o, la intrare: să adune hîrtiile, să spele cerneala, să mături gunoaele, să şteargă praful, etc.

Un mijloc de cultură estetică e însuşi mediul şcoalei, edificiul. Un local fromos, înalt, luminat, curat, e o lecţie practică de estetică.

Lucrările manuale, acolo unde se întrebuinţează, şi cînd se întrebuinţează, pot contribui asemenea la desvoltarea simţului 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 şi mai propriĭ sînt orientarea practică în *diferite arte*. O scriere frumoasă pe un caet curat, desemnul, şi anume *desemnul dupe natură*, pictura—pecît se poate—muzica, vorbirea corectă, declamaţia, compoziţia, toate sînt mijloace pentru desvoltarea, în diferite direcţii a simţului frumosului.

Pornirile înăscute pentru diferite arte. — Pentru toate aceste arte găsim în natura omenească pornirĭ înăscute. In educaţia estetică, ca şi în educaţia morală, ca şi în educaţia religioasă, educatorul nu e ţinut să creeze tot dela început. Educatorul nu e creator; el porneşte dela ceva existent, dela nişte instincte şi dispoziţiĭ naturale. Acelor dispoziţiĭ se adresează, pe ele le exercită, pe ele construeşte maĭ departe desvoltarea simţuluĭ frumosuluĭ.

Educaţia estetică presupune un germen înăscut de simţ al frumosuluĭ, presupune nişte pornirĭ organice în direcţia activităţeĭ şi sensibilităţeĭ estetice.

In adevăr: 1) copilul simte o trebuinţă de a vedea corpurile şi fenomenele natureĭ şi o plăcere a le reproduce el însuşĭ şi a le recunoaşte în aceste reproducţiĭ. Aceasta e o tendinţă naturală. Cine n'a observat la copiĭ gustul, foarte răspîndit, de a desemna fiinţele, lucrurile pe carĭ le văd? Le desemnează într'un mod destul de imperfect, incontestabil; liniile grămădite pe hîrtie, în carĭ eĭ pretind că recunosc o fiinţă determinată, nu seamănă a nimic. Dar importantul nu stă în calitatea artistică a lucrăreĭ; ne interesează *pornirile* acestuĭ suflet de a reproduce ceeace vede şi de a reduce cele treĭ dimensiunĭ ale corpurilor din natură pe o suprafaţă plană, aşa în cît să le recunoască. Aicĭ găsim punctul de plecare al *artelor plastice, al pictureĭ* în special; şi educatorul n'are decît să perfecţioneze prin exerciţiŭ acest instinct.

2) O altă pornire e ceeace constă în a percepe *succesiunea ritmică e tonurilor şi mişcărilor*. Succesiunea ritmică a sonurilor duce la muzică, succesiunea ritmică a mişcărilor duce la danţ. Aici găsim, prin urmare, germenele altor arte, decĭ alt punct de plecare înăscut, dela care trebue să pornească educaţiunea.

3) Altă pornire este aceea a spiritul de a se juca cu imaginile şi reprezentaţiile mintale. Sufletul simte o plăcere la combinarea liberă a imaginaţiilor şi reprezentărilor. Aicĭ găsim punctul de plecare al uneĭ alte arte, al *poeziĭ*. Copiluluĭ îĭ place să audă basme, poveştĭ de cele maĭ nereale şi maĭ nerealizabile, închipuirĭ fantastice de fiinţe orĭ de întîmplărĭ, extraordinare. Şi nu-ĭ place numaĭ să le audă, dar şi să le spună, şi cîteodată să le şi creeze. Aicĭ găsim germenul talentuluĭ poetic.

Să insistăm puţin asupra acestuĭ punct, spre a-l ilustra prin cîteva date din psichologia infantilă.

Imaginaţia şi fantazia la copil. — Intre caracteristicele ce s-aŭ dat copiluluĭ, e şi aceasta: copilul e o fiinţă plină de fantazie, aproape fantastă. Caracteristica nu e lipsită de temeiŭ, e explicabilă prin natura fiziologică a copiluluĭ. La vîrsta dela treĭ, patru, pînă la şease anĭ, chiar, copilul are, în ce priveşte constituţia luĭ fiziologică, o stare imperfectă a straturilor cerebrale cenuşiĭ, sediul facultăţilor intelectuale şi voliţionale superioare. Din această causă lipseşte posibilitatea de a-şĭ coordona experienţele şi operaţiunile mintale. Impresiile, escitaţiile din afară, combinaţiile lor se fac într-un mod maĭ mult saŭ maĭ puţin capriţios, ne-călăuzit şi ne modificat, prin urmare, de nişte norme logice maĭ obiective. Faza sufletească a copiluluĭ se cam aseamănă cu a omuluĭ, care, fie din cauza somnuluĭ, fie din cauza altor împrejurărĭ, are stratul cenuşiŭ cortical adormit saŭ obosit; atuncĭ se produce în lumea intelectuală, ceea ce se întîmplă, pe o scară maĭ întinsă, în *vis*. Impresiile, escitaţiile, combinaţiile lor se fac în mod escesiv de viŭ şi fantastic, fără multă relaţie de acord cu fenomenele obiective conrespunzătoare. Omul crede în ele ca în ceva esistent, după cum, în vis, crede în esistenţa reală, concretă a imaginilor ce trec prin conştiinţa luĭ lipsită de control.

E destul sentimentul şi impulsul emoţional să esiste, pentru-ca să dea o direcţie şiruluĭ de combinaţiĭ de imaginĭ, întrunindule într-un tot unitar, dictat de unitatea de emoţie.

Copilul, din cauza acesteĭ organizaţiĭ nedesvoltate fiziologiceşte, este o fiinţă în adevăr fantastă, care crede în sugestiile venite din mediŭ şi lasă să se combine în spiritul săŭ, într-un mod capriţios şi bizar, datele elementare ale experienţiĭ, imaginile.

Fantazia luĭ modifică, înainte de toate, datele percepţieĭ, chiar datele simţurilor, interpretîndu-le după impulsul de personificare, maĭ ales, aşa de puternic în sufletul copiluluĭ.

Personificarea. — Ca şi la omul primitiv, impulsul de *însufleţire şi de personificare* e foarte viŭ şi activ în inima copiluluĭ. Fenomenele din afară, mişcările materieĭ sînt atribuite unor fenomene sufleteştĭ, unor fiinţĭ. Copilul ca şi poetul, — cu fantazia luĭ bogată şi vie — zice, într-un mod firesc,

cînd vede roua pe florĭ, că florile *plîng;* numeşte pleoapa ochiuluĭ o *perdea*, care se lasă şi se ridică pentru ca să acopere saŭ să desvăluiască lumina ochiuluĭ; vede în căderea frunzelor uscate ceva dureros, ceva aproape omenesc. Un copil a adunat nişte frunze uscate şi le-a adus în casă, plîngîndu-le că aŭ căzut de pe ramura lor şi că vîntul are să le ia şi să le împrăştie în lume, departe una de alta. Pînă şi lucrurile lipsite de sugestia vieţiĭ, capătă prin fantazia copiluluĭ pecetea personalităţiĭ. Aşa un copil, scriind litera F, după ce a făcut şi în faţa luĭ alt F întors (FꟻI), i s-a părut foarte nostimă această atitudine a celor doĭ F, şi privindu-ĭ a esclamat: «A, uite! Aceştia staŭ de vorbă».

Jocurile. — Unde însă se vede un progres de fantazie la copil, e în *jocurile luĭ.* In jocurĭ copilul transformă prin fantazie mediul întreg. Are nevoie de un cal? Un băţ e un cal; îl încalecă, îl înfrînează, îl bate, îl mînă, îl adapă, îl hrăneşte, îl îngrijeşte, îl ceartă, ca pe o fiinţă. Dacă n-are la îndămînă nicĭ un obiect care să-ĭ servească de cal, fantazia luĭ crează un cal cu totul imaginar; nu e nevoe nicĭ măcar de un băţ, pe care să încalice; *îşĭ închipueşte* că e călare pe un cal, aşa cum îĭ place luĭ, foarte nărăvos, ce caută să-l trîntească, şi ţi-l mănueşte, îl înfrînează, îl smuceşte, în fine îl domoleşte cu greŭ, dar tot îl subjugă, căcĭ e călăreţ dibaciŭ. Şi îşĭ obiectivează astfel productele fantazieĭ luĭ, în a căror realitate pare a *crede* în momentul acela. E greŭ pentru noĭ, negreşit să intrăm în modul de a gîndi, simţi, al unuĭ copil ce se joacă şi vorbeşte singur cu fiinţĭ ce nu există; dar, după cîteva indiciĭ, sîntem aproape înclinaţĭ a admite că copilul *crede* în jocul săŭ, *crede* aşa de mult în fantaziile luĭ, este cu sufletul aşa de adîncit în scena şi viaţa aceea imaginară, în cît o contrazicere neprevăzută din partea realităţiĭ îi doare, îl supără. Nişte copiĭ, se jucaŭ de-a cumpărătorul şi de-a vînzătorul; intră mama lor şi se duce la copilul ce făcea pe precupeţ şi-l sărută; copilul celalt, adîncit cum era în viaţa luĭ imaginară, rămase aşa de izbit de acţiunea mumeĭ, în cît, revoltat, zise: «dar bine mamă, tu nu săruţĭ nicĭ-odată pe precupeţĭ!»

Explicaţia natureĭ. — O combinaţie liberă de ideĭ prin fantazie se observă maĭ ales atuncĭ la copiĭ, cînd caută să-şĭ

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 impresionă și căută să-și explice, prin fantazie, fenomenul; și-i 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 sărutĭ și să-l mîngîĭ.... ca să-i treacă». Era un basm închipuit de dînsul, pentru explicarea fenomenului pe care-l avea înainte [1]).

Imaginația reproductivă. — Și tot așa se găsește fantazia copiluluĭ activă și vie în combinațiile *basmelor*. Copilul crede în cuvintele basmelor ca în niște realitățĭ. Asta e o pornire foarte veche, primitivă a spirituluĭ 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 ochĭ ficșĭ, 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 palidă, 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 maĭ micĭ detaliĭ, în concret, ca o descriere după natură, și le reproduce în aceeașĭ ordine, cum le-a auzit, fiindcă toate acele detaliĭ se găsesc înaintea luĭ 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. — Pănă aicĭ s-ar părea că e numaĭ fantazia reproductivă. Dar cine nu cunoaște copiĭ ce caută *să inventeze* poveștĭ miraculoase, să creeze basme ad-hoc? Ce sînt toate poveștile lor despre ființile închipuite, despre lucrurile personificate, despre păpușĭ, etc. — de cît o invenție, o creație a fantazieĭ lor? E o petrecere

---

[1]) Să se vază și alte multe exemple de acest fel în interesanta scriere a luĭ *James Sully*: «Asupra copilărieĭ».

delicioasă nu numaĭ a asista, dar a lua parte activă la jocurile acestea de fantazie ale copiilor. Cu o fetiță de patru-cincĭ anĭ, înzestrată cu o imaginație foarte vie, am voiajat, într-un sfert de ceas, dela Bucureștĭ la Iașĭ, am făcut vizită pela cunoștințile noastre, gătindu-ne cu mănușĭ imaginare, suindu-ne în o trăsură imaginară — canapeaua din cameră — etc.

Ca aplicație practică: e așa de important, cînd cineva are a face cu copiĭ să le îndrepteze imaginația spre închipuirĭ frumoase și să le o hrănească cu lucrurĭ înveselitoare și bune. Căcĭ, ce e drept, sînt spirite pornite din naștere către combinațiĭ vesele și altele către combinațiĭ triste; dar atîrnă mult și de hrana ideală cu care se desvoltă fantazia ca să i se dea o direcție binefăcătoare.

Cu modul acesta li se dă copiilor posibilitatea de a-șĭ compune din elemente sănătoase atmosfera imaginară a viețeĭ lor ideale, în care trăesc cîte-odată maĭ mult decît în cea reală. In casa părintească, între frațĭ și surorĭ, între părințĭ, între oamenĭ maturĭ, copiiĭ se retrag în izolarea viețiĭ lor imaginare, și trăesc într-o lume închipuită, deosebită și de multe orĭ opusă lumeĭ ce-ĭ înconjoară. Dacă fantazia e hrănită cu imaginĭ vesele, plăcute, copilăria va sămăna cu un vis frumos trăit în mijlocul uneĭ realităţĭ prozaice. Dacă, din contra, imaginația lor va fi hrănită cu strigoĭ și balaurĭ răĭ și vicioșĭ, viața lor copilărească va fi un coșmar ce le chinuește imaginația și sufletul ziua în nameaza mare.

In natura omenească normală se găsesc toate pornirile pentru artă, la uniĭ într-un grad maĭ mare, la alțiĭ într-un grad maĭ mic; la uniĭ găsim maĭ desvoltată o pornire din cauza organizațieĭ lor native; la alțiĭ maĭ pronunțată alta, tot din cauza moduluĭ de alcătuire a sistemuluĭ nervos. De aicĭ predispozițiile naturale la uniĭ maĭ mult pentru o artă, la alțiĭ maĭ mult pentru alta. Unul percepe maĭ mult formele vizibile din natură și simte plăcere maĭ mare la reproducerea lor, și atuncĭ zicem că în el se găsește un talent pentru artele plastice; altul are o predispoziție maĭ accentuată pentru perceperea succesiuneĭ ritmice a sonurilor și pentru combinarea lor, și atuncĭ zicem că e un talent muzical; la altul se observă acea impulsiune irezistibilă a fantaziei de a combina, pe baza unuĭ sentiment

puternic, mulţimea ideilor, reprezentaţiilor, imaginilor, impulsia de a crea persoane şi evenimente, de a-şĭ închipui relaţiĭ între fiinţe imaginare; şi atuncĭ zicem că se manifestă un talent poetic.

Aceste dispoziţiĭ nu aşteaptă decît să fie desvoltate şi cultivate; şi asta nu în scopul de a forma artiştĭ, muzicanţĭ, pictorĭ, sculptorĭ, poeţĭ, ci în scopul de a desvolta *perceptibilitatea estetică* şi faţă cu frumosul din natură şi faţă cu creaţiile frumoase ale geniilor artistice.

Prin aceasta se asigură, pe toată viaţa, omuluĭ un isvor de linişte, mulţumire, fericire. In mijlocul celor maĭ furtunoase adversităţĭ ale existenţiĭ—şi care om poate fi sigur că nu va întîmpina astfel de furtunĭ în viaţă?—acel ce înţelege şi practică o artă, şi ştie să se delecteze de producţiile eĭ, găseşte in ea un azil sufletesc, o recreaţie în care i se întăreşte sufletul pentru nouĭ lupte în contra durerilor, amărăciunilor şi nevoilor vieţiĭ de toate zilele; o recreaţie care îĭ redă, prin urmare, curagiul de a trăi. Astfel se explică, în parte, neînfrîntul curaj al unor luptătorĭ ca Garisson şi Luther, carĭ recurgeaŭ regulat la izvorul de viaţă al arteĭ, în special al muziceĭ, spre a se oţeli în desperata lor luptă istorică ce formează epopea vieţiĭ lor ideale.

Dintre şcolile moderne, se cunosc puţine carĭ s-aŭ gîndit să dea importanţa meritată educaţieĭ estetice. Voiŭ cita două, şi acestea din Anglia, anume şcoala din *Abbotsholm* şi cea din *Sussex*, ambele datorite iniţiativeĭ curajoase a pedagoguluĭ practic englez dr. Reddie (în 1889). In activitatea zilnică a acestor şcolĭ sînt ore special destinate cultureĭ estetice complecte. In programul pe care l-am comunicat maĭ sus, dela ora 6 pînă la ora 9, nu se face, drept vorbind, decît educaţie practică estetică, nu prin teoriĭ ştiinţifice, abstracte, asupra frumosuluĭ, ci prin practică şi prin contact direct cu frumosul. In acele ore eleviĭ ascultă muzică, ascultă lecturĭ de poeziĭ, de literatură, se exercită înşişĭ în astfel de lecturĭ, se încearcă în discuţiĭ şi discursurĭ, respectînd şi forma literară şi estetică, şi fondul; se face teatru, se citeşte Shakespeare odată pe săptămînă, etc. Pe lîngă acestea, eleviĭ aceleĭ şcoale aŭ un jurnal literar, în care se încearcă a scrie, în o formă îngrijită, evenimentele principale, schimbările esenţiale ale vieţiĭ din şcoală,

împodobindu-l cu ilustraţiĭ făcute tot de eĭ. Astfel de încercărĭ nu lipsesc nicĭ la unele din şcolile noastre. Am cunoscut astfel de jurnale ce apar maĭ ales pe la licee; dar deosebirea e enormă, dela acea simplă revistă literară şi artistică a modeştilor şcolarĭ englezĭ, la preţioasele jurnale epocale ale învăţaţilor noştri şcolarĭ, carĭ îşĭ bat capul să deslege grelele probleme ce agită lumea politică şi socială din Europa, şi vor să lumineze cugetarea contimporanilor prin adînca lor filozofie — tot atît de adîncă, pe cît de falşă, — despre viaţă, despre femee, despre Dumnezeŭ şi despre.. alte chestiĭ şi maĭ grele.

Şcoala noastră, aşa cum e organizată azĭ, ar putea să dea o cultură estetică maĭ apropiată de idealul uneĭ şcolĭ ce tinde a forma omul perfect. Deosebit de desterităţile estetice propriŭ zise: cu literaturile puse în program, cu literatura romînă, franceză, germană, latină, greacă, — cel puţin cu una din ele, dacă nu cu toate — s-ar putea reuşi să se dea o cultură estetică serioasă. Dar nu e nevoe să maĭ repet că, deşi programa nu se opune acesteĭ culturĭ estetice, se opune însă practica, tradiţia, rutina. Nu e nevoe să maĭ repet că toată literatura se reduce la învăţarea anilor, cînd s-a născut şi cînd a murit poetul; la învăţarea anilor, cînd a apărut cutare scriere, cînd în a atîta ediţie, şi cînd în a atîtea. Cu astfel de cunoştinţe nu se dă educaţie estetică. Dacă s-ar citi producerile literare şi s-ar critica, arătîndu-se în ce constaŭ calităţile lor estetice, de sigur că s-ar isbuti a se deştepta şi forma şi gustul literar. Căcĭ gustul literar constă din doĭ factorĭ: din desvoltarea senzibilităţiĭ estetice şi din desvoltarea discernămîntuluĭ, care pe baza unuĭ criteriŭ, să poată distinge pe deoparte frumosul inferior de cel superior şi înalt, iar pe de altă parte, să distingă frumosul *bun* de frumosul *răŭ*.

Estetica arată criteriile după carĭ se cunosc aceste categoriĭ de frumos.

Insemnătatea socială a educaţieĭ estetice. — Maĭ pun înainte o altă consideraţie din care se va vedea *însemnătatea socială* a educaţiuneĭ estetice. Arta e o necesitate a vieţiĭ, căcĭ o găsim la toate popoarele, în orĭ-ce fază de desvoltare culturală s-ar afla, dela sălbatec şi dela omul primitiv, pînă la Europeul de azĭ.

Cînd societatea are o cultură omogenă, şi arta e pătrunsă de un singur ideal.

Arta greacă antică era omogenă, pentru că oglindia idealul cultural al Grecieĭ vechĭ, care era produsul unuĭ suflet armonic şi unitar, desvoltat din acelaş principiŭ de viaţă şi bazat pe aceiaş concepţie de lume. In evul mediŭ, asemenea, exista o omogenitate în plăcerile şi amusamentele artistice, pentru că se găsea omogenitate în idealul de viaţă.

La noĭ, pînă în secolul de faţă, se putea vedea omogenitatea de ideal, în artă ca şi în viaţă. Cele două ideĭ centrale ale vieţiĭ naţiuniĭ noastre pînă în secolul XIX, ideĭ în jurul cărora gravitaŭ toate sufletele şi carĭ uniaŭ şi armonizaŭ toate tendinţele, eraŭ *ţara* şi *biserica*, *Dumnezeŭ* şi *patria*. Aceste două ideĭ se găsesc manifestate şi în artă. In secolele trecute, şi pictorul, şi sculptorul, şi arhitectul, şi cîntăreţul, şi poetul, toţĭ îşĭ manifestaŭ idealul artistic în aceiaşĭ direcţiune, a credinţiĭ religioase saŭ a iubireĭ de patrie. Arhitectul se imortaliza prin zidirea uneĭ bisericĭ; pictorul se ilustra prin zugrăvirea sfinţilor şi a Maiceĭ Domnuluĭ pe pereţiĭ bisericeĭ. Cine era muzicantul cel maĭ însemnat, dacă nu acela care cînta cu glas tare osanale? Şi care era maĭ mare poet, dacă nu cel ce cînta laude Domnuluĭ saŭ pe eroiĭ naţionalĭ?

Sub toate manifestările, viaţa era omogenă; plăcerile eraŭ omogene din punctul de vedere al isvoarelor lor. Se cînta şi se juca tot aşa la ţară ca şi la oraş, dela bordeiŭ pînă la palat.

Insă această omogenitate a dispărut în secolul present. Cultura occidentală a pătruns la noĭ şi a făcut să se împarţă naţiunea în două categoriĭ de oamenĭ: in culţĭ şi inculţĭ. De aicĭ deosebirea în toate manifestările vieţiĭ dela partea cultă la cea incultă. Deosebirĭ în limbă, în îmbrăcăminte, muzică, arhitectură, jocurĭ, poezie, chiar credinţe şi religie şi în manifestările artistice. Altfel se joacă la ţară, altfel la oraş; limba e aproape alta; credinţa religioasă e asemenea aproape deosebită; îmbrăcămintea deosebită; muzica asemenea: la ţară se aude încă doina, la oraş simfoniĭ. Aşa că s-a segmentat societatea în două părţĭ cu două idealurĭ deosebite, cu trebuinţĭ deosebite, cu aspiraţiunĭ deosebite şi decĭ c-o artă deosebită. Omogenitatea de ideal şi de viaţă dispărînd, a dispărut şi omogenitatea în artă. Şi aceasta este un *răŭ social*.

Inaintea noastră se pune o problemă însemnată: restabili-

rea unităţiĭ de ideal, reintegrarea şi armonisarea sufletuluĭ social, pe baza unuĭ ideal comun societăţiĭ întregĭ. Să nu maĭ existe două bucăţĭ deosebite ale aceluiaşĭ corp etnic, trunchiărĭ psihice mult maĭ periculoase decît cele fizice; să nu crească deosebirea pînă la necunoaştere între cele două părţĭ composite.

Să nu se crează că această segmentare ar fi un rezultat fatal al uneĭ culturĭ înaintate. Daca aceasta ar fi un rezultat fatal, cultura ar fi o nenorocire. Dar nu e. Ca probă avem mărturia Grecieĭ vechĭ, unde exista o cultură înaintată cu o omogenitate de ideal în viaţă şi în artă.

Cum trebue a se restabili identitatea, armonia şi asemănarea? Mijloacele vor fi cele indicate: a face pe toţĭ capiĭ acesteĭ ţărĭ să înţeleagă, să preţuiască şi creaţiile s iritului popular, şi operile de artă ale artiştilor marĭ aĭ omenireĭ. Să se simtă în acord poporul cu păturile înaintate, în admiraţia unuĭ ideal cultural comun.

Iată decĭ încă o însemnătate mare a cultureĭ estetice, şi încă unul din scopurile către care trebue a îndrepta educaţiunea.

EDUCAŢIA RELIGIOASĂ

Ce se înţelege prin *educaţie religioasă?* De ordinar cînd se pronunţă numele de religie se înţelege practicarea cultuluĭ extern; iar om religios acela ce se duce regulat la biserică, ţine posturile, se spovedeşte, se împărtăşeşte şi ţine toate regulele şi practicele cultuluĭ extern. Nu vom înţelege aceasta prin educaţie religioasă. Toate practicele, actele externe se pot face din deprindere, în mod automatic, lipsite de impulsul şi de sentimentul religios curat.

Se maĭ înţelege, cînd se vorbeşte de educaţie religioasă, învăţarea şi cunoaşterea dogmelor. Cine ştie «Tatăl nostru» şi «Crezul» bine şi fără greşală, şi cunoaşte catehismul şi toate dogmele credinţeĭ creştine, se zice că e versat în religia creştină, şi dacă are şi aparenţa de a crede în ele, se zice că e un om religios. A da educaţia religioasă înseamnă adeseorĭ a da această instrucţie, a da cunoştinţa acestor dogme. Nicĭ în acest sens nu vom lua educaţia religioasă. Dogmele, credinţele se raportează la intelect, şi noĭ înţelegem a vorbi *despre cultura sentimentuluĭ religios.* Dogmele al-

cătuesc un fel de metafizică, sînt o încercare de esplicare a natureĭ lucrurilor, a universuluĭ. Dar, pentru această sarcină, maĭ avem ştiinţa, avem filozofia, avem metafizica propriŭ zisă. Teologia e o formă de filozofie veche şi învechită, care odată servea ca bază uneĭ credinţe şi era concepţia cea maĭ întemeiată, dar în urmă a fost înlocuită prin altă metafizică maĭ în acord cu *starea actuală a ştiinţeĭ* decĭ cu altă încercare maĭ plauzibilă de a esplica origina şi forma universuluĭ, origina vieţeĭ şi soarta omuluĭ pe pămînt şi după moarte.

De ce conflict între religie şi ştiinţă?—Dacă în spiritul omuluĭ modern se află azĭ *un conflict între religie şi ştiinţă*, el a provenit numaĭ din cauza acelor dogme religioase şi pentru-că s-a pus pe ele prea mult temeiŭ, esagerat de mult.

Maĭ înainte vreme nu exista în omenire acest conflict, religia şi ştiinţa nu stăteaŭ in opoziţie, din maĭ multe cauze: 1) că nicĭ ştiinţa nu era aşa de înaintată şi se confunda uşor cu religia, cu miturile, cu metafizica populară, cu credinţile despre lume: 2) din cauză că preoţiĭ din anticitate se consideraŭ numaĭ ca nişte depozitarĭ aĭ credinţelor şi obiceiurilor populare, şi anume, ca nişte depozitarĭ carĭ le tîlmăceaŭ şi le aplicaŭ, nu căutaŭ să le schimbe, născocind şi cĭ miturĭ nouĭ. S-ar putea asemăna, în privinţa aceasta, rolul preoţilor la Perşĭ, Egiptenĭ, Asirienĭ şi maĭ tirziŭ la Grecĭ, cu rolul îndeplinit la noĭ de oameniĭ, carĭ, la ţară, practică obiceiurile populare: umblă d. e. cu bună dimineaţa, cu ajunul, cu colindul, cu steaua, etc. Acestea toate sînt născute din însuşĭ sufletul poporuluĭ, nu sînt aduse la fiinţă, şi formulate de o minoritate de oamenĭ culţĭ şi distinşĭ. Preoţiĭ din anticitate se distingeaŭ de mulţimea, ce credea ca şi dînşiĭ, doar prin aceasta, că eraŭ însărcinaţĭ special cu practicarea acelor riturĭ, obiceiurĭ şi credinţe. Eĭ eraŭ şi depozitariĭ ştiinţeĭ timpuluĭ şi depozitariĭ tradiţiilor religioase ale poporuluĭ.

Nicĭ chiar în Evul mediŭ nu se prea observă lupta între credinţă şi între filozofie saŭ ştiinţă. Toată filozofia era teologie, saŭ ştiinţa şi filozofia de atuncĭ, cîtă era, se considera ca un ausiliar, ca «ancilla», ca servitoarea teologieĭ.

Conflictul a apărut şi s-a manifestat în *timpul renaştereĭ*, s-a accentuat în timpul modern, a izbucnit cu energie şi vio-

lenţă abia în sec. XVIII-lea, formulat şi propagat maĭ mult de filozofia francesă, şi în special de *Voltaire*.

S-a exagerat acest conflict, ca orĭ-ce reacţiune. S-a căutat a se despreţui în tot şi în toate religia, atît în originele cît şi în manifestările eĭ. Şi s-a putut face aceasta: 1⁰) pentru-că faptele positive de observaţie, relative la constituţia universuluĭ, la natura lucrurilor, se înmulţiseră şi se constituiseră, maĭ mult saŭ maĭ puţin, în un sistem ştiinţific al lumeĭ; şi al 2) pentru-că acest sistem pe bază pozitivă, născut din observaţiĭ şi din raţiune, cădea în contrazicere vădită cu dogmele religieĭ ce fuseseră formulate, nu de popor, şi nu apăruseră spontan, ca o creaţie naturală a sufletuluĭ mulţimeĭ, ci eraŭ un product al *cîtorva* spirite, ce voiaŭ să liniştească, odată pentru totdeauna, mintea omenească asupra problemelor despre origina lumeĭ, despre natura sufletuluĭ, despre soarta lumeĭ, despre origina vieţeĭ, despre viaţa viitoare, despre tot ce agitase sufletul omenesc, despre toate problemele ce căutase metafizica populară să le deslege cu puţinele cunoştinţe şi maĭ mult cu instinctul metafizic al omuluĭ incult. Preoţiĭ, adunaţĭ în conciliĭ, aŭ dictat astfel ce să se creadă, odată pentru totdeauna, despre origina universuluĭ, etc.; şi acele hotărîrĭ aŭ 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, carĭ, călăuziţĭ de lumina tot maĭ strălucitoare şi maĭ vie a nenumăratelor date positive de observaţie, aŭ ajuns la alte răspunsurĭ relative la problemele vechĭ şi eterne. De aicĭ conflictul care s-a accentuat, cum am spus, şi s-a manifestat cu furie în secolul XVIII.

Secolul XVIII faţă cu Religia.—Atuncĭ s-aŭ ivit acele părerĭ ce tindeaŭ a face să se crează că toate religiile nu sînt decît nişte născocirĭ intenţionate şi amăgitoare ale preoţilor, că nu numaĭ dogmele, ca atare, sînt productul arbitrar al unor spirite pretenţioase, carĭ aŭ voit să dicteze lumeĭ ce să creadă, dar că însăşĭ religia în sine e numaĭ o mistificaţie aruncată de cîţĭ-va şireţĭ în ochiĭ mulţimeĭ proaste, spre a o rătăci, orbi, subjuga şi esploata.

Raţionaliştiĭ din secolul XVIII, credeaŭ că astfel s-a născut religia, că totdeauna s-aŭ găsit în societatea omenească

vre-o cîţĭ-va, în special preoţiĭ, carĭ aŭ descoperit mijlocul de a trăi exploatînd frica de necunoscut a mulţimeĭ şi născocind existenţa unuĭ D-zeŭ, existenţa vieţeĭ viitoare, pedepse şi recompense pe lumea cealaltă, iadul şi raiul; şi, carĭ ziceaŭ că cunosc maĭ bine aceste lucrurĭ, se puneaŭ ca intermediarĭ între copilăroasa credulitate naivă şi sfioasă a mulţimeĭ şi atotputernicia zeuluĭ închipuit, şi, în schimbul unor beneficiĭ, se ofereaŭ să obţină dela mîniosul şi răzbunătorul zeŭ ertarea greşelilor, ba chiar foloase pe lumea asta saŭ cealaltă, o viaţă fericită, recompense de tot felul. Şi astfel îşĭ făceaŭ un mijloc de traiŭ, din acest comerţ, ca din orĭ-care altă negustorie.

Aceasta era, însă, sistemul de gîndire în genere al secoluluĭ XVIII.

Oameniĭ ceĭ maĭ înaintaţĭ îşĭ închipuiaŭ, că în lumea aceasta, şi în societatea omenească maĭ ales, toate se fac prin intenţiune, după planurĭ preconcepute de raţiune. Nu exista încă ideia evoluţieĭ şi a uneĭ naşterĭ naturale a fenomenelor sociale. Şi origina limbajuluĭ se explica tot ca şi a religieĭ: oameniĭ s-aŭ adunat şi s-aŭ sfătuit cum să facă, spre a se înţelege maĭ bine între eĭ. Concluzia şi rezultatul desbaterilor a fost inventarea unor mijloace de comunicare a gîndireĭ, şi astfel de aicĭ s-a născut limbajul. Chiar societatea, ca atare, s-a născut tot din astfel de raţionamente, planurĭ, intenţiĭ. Oameniĭ aŭ văzut că, trăind izolaţĭ, nu pot fi fericiţĭ, sînt espuşĭ la pericole, ameninţaţĭ de peire; şi atuncĭ s-aŭ gîndit că, dacă s-ar întruni maĭ mulţĭ la un loc, s-ar apăra maĭ bine uniĭ pe alţiĭ în comun. Şi astfel s-aŭ adunat şi aŭ format societatea.

Toate s-ar fi născînd dar din planurĭ preconcepute. Universul însuşĭ e o creaţie raţională; căcĭ, deşi filozofiĭ secoluluĭ XVIII, alungaŭ şi combăteaŭ cultul, biserica, păstraŭ însă filozofia *teistă* generală şi esplicaŭ origina universuluĭ pe baza concepţieĭ unuĭ spirit estra-mundan, care a făcut tot ce există după un plan prealabil şi în vederea unuĭ scop. Universul ar fi opera de artă meditată şi plănuită de un artist inteligent; societatea ar fi un rezultat al plănuireĭ omeneştĭ, decĭ tot raţional; limbajul un product al convenţieĭ, şi religia o născocire a preoţilor interesaţĭ să esploateze mulţimea, să trăiască înşelînd.

Toată această concepţie raţionalisată a secoluluĭ XVIII, azĭ nu maĭ poate trăi, e moartă.

Atitudinea secolului XIX față de religie. — In secolul XIX, în locul raționalizmului, artificialului și intenționatului, se arată o altă concepție: aceea a nașterei naturale, spontane, ca product firesc crescut din însușirile constitutive ale lucrurilor, vine noțiunea instinctului născut și a desvoltărei naturale.

Acest sistem de gîndire se vede în toate manifestările spiritului din secolul XIX, deci și în modul de a privi și esplica religiile.

Religiile sînt niște fenomene naturale, născute în mod firesc, spontan, necăutat, neintenționat; ele aŭ variat după natura societăților, al căror product natural sînt, și aŭ evoluat cu aceste societăți, modificîndu-se treptat cu modificările sufletelor, din cari 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 esplica, 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 răŭ făcătoare, spre a le descri, explica, înțelege, spre a pătrunde geneza, cauza producătoare a acestor fenomene. Cum soarele luminează deopotrivă pe cei buni ca și pe cei răi, pe cei frumoși ca și pe cei uriți, munții 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 lumei, al lumei 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 desvoltă religiozitatea. Toată discuția între sociologi și psichologi 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, ceruluĭ, 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 omuluĭ primtiv—la care vroim noĭ să studiem tocmaĭ origina religieĭ— sufletul nostru de azĭ, cu puterile sufleteştĭ de care dispune omul înaintat. Infinitul există pentru omul primitiv, tot aşa de puţin, ca şi pentru copil saŭ pentru animalele inferioare cele maĭ inteligente. Copilul abia dacă posedă ideia de spaţiu. In primele faze ale experienţiĭ, toate obiectele par-că ar fi în apropiere. Pentru omul incult şi pentru concepţia omuluĭ primitiv, universul se sîrşeşte acolo unde bolta se aplică pe pămînt, sfîrşitul pămîntuluĭ e sfîrşitul lumeĭ, şi sfîrşitul pămîntuluĭ e acolo unde se sfîrşeşte orizontul. Aŭ trebuit experienţe peste experienţe, observaţiĭ îndelungate, grămădite din generaţie în generaţie, pînă să se priceapă că maĭ e, că trebue să maĭ fie ceva maĭ mult decît se vede şi intră în percepţia noastră sensuală. Noţiunea de infinit e o noţiune relativ nouă.

Cu toată această intemeiată critică a luĭ Guyau, nu se poate tăgădui în mod absolut, influenţa vastităţiĭ lumeĭ încunjurătoare, influenţa măreţieĭ fenomenelor, atît în înfăţişarea lor statică, precum şi în atitudinea lor dinamică, asupra sufletuluĭ omenesc. O comparaţie involuntară a trebuit să se facă, în spiritul omuluĭ primitiv, între micimea luĭ fizică şi între immensitatea impozantă, zdrobitoare a universuluĭ, atît cît simţurile luĭ îĭ permiteaŭ s-o coprindă; apoĭ, asemenea, între puterea luĭ fizică şi între forţele tot aşa de zdrobitoare ale naturiĭ în manifestările eĭ dinamice. Şi dîndu-se neputinţa de a deosebi între ce e viŭ şi ce e mort, în timpurile primitive — confundare datorită tendinţiĭ antropomorfice primitive — omul a trebuit să vadă în această măreţie zdrobitoare, atît ca înfăţişare statică, cît şi ca energie dinamică, manifestarea unor forţe viĭ cu voinţă, inteligenţă, intenţie, ca şi el; adică a unor divinităţĭ, zeĭ.

Defectul acesteĭ teoriĭ stă numaĭ în aceea ce constitue şi defectul tuturor teoriilor puse pentru explicarea religieĭ, anume în unilateralitatea eĭ.

Nu numaĭ din această cauză s-a născut zeiĭ, religia. Admitem de bună şi hipoteza emisă de *H. Spencer*, că ar fi *cultul morţilor*, cultul spiritelor dispărute din viaţă. Şi aceasta e o cauză care a trebuit să izbească în mod extraordinar de puternic şi de adînc sufletul omenesc: *moartea şi apariţiile în vis a fiinţelor dispărute*. Izbirea cu ast-fel

de fenomene extraordinare a trebuit, incontestabil,să pornească sufletele către reflecţiĭ neobişnuite în scopul de a explica trecerea dela viaţă la moarte, şi persistenţa, sub formă nepalpabilă, a imagineĭ omuluĭ mort, care apare în vis. De aicĭ pînă a crede că acele spirite, degajate din corpul intrat în putrefacţie, pot să găsească alte corpurĭ, alte obiecte spre a locui, spre a se întrupa, nu e departe. Pe această cale H. Spencer explică *fetişismul* primitiv. S-a crezut că spiritele morţilor ar fi trăind în corpurĭ, viĭ saŭ neînsufleţite, şi că ar fi continuînd influenţa lor bună saŭ rea asupra celor în viaţă.

Ca să înţelegem ce rămîne permanent şi neschimbat în toate religiile, în ce constă, în definitiv, esenţa religiilor, şi, prin urmare, asupra căror chestiunĭ şi ideĭ trebue să ne îndreptăm atenţia, cînd e vorba de educaţia religioasă, era neapărat necesar să cunoaştem, discuţiile şi controversele maĭ însemnate relative la origina religiilor şi natura sentimentuluĭ reiligos.

Ziceam că ipotezele expuse precum şi alte multe, despre care nu maĭ amintesc, păcătuesc prin faptul că-s unilaterale, şi că vor să reducă toată explicaţia acestuĭ fenomen sociologic la o singură cauză orĭ numaĭ impresia infinituluĭ, orĭ numaĭ cultul morţilor, orĭ numaĭ *(Renan)* curat şi simplu, un *instinct al religieĭ*, instinct cu care se naşte omul, cum s-ar naşte castorul cu instinctul de a clădi, şi unele păsărĭ cu instinctul de a călători. La o epocă dată, la un moment din viaţă, acest instinct intră în funcţiune şi dă naştere religieĭ.

Factoriĭ psichologieĭ ce aŭ dat naştere religiilor.—Un instinct incontestabil e în joc în producerea religieĭ, însă e un instinct mult maĭ simplu, maĭ adînc, şi primitiv, decît instinctul aşa de rafinat şi special al religiozităţiĭ propriŭ zise. Instinctul universal şi cel maĭ primitiv e *instinctul conservăriĭ*, al conservăriĭ individuale şi sociale; şi maĭ e încă un instinct, aproape tot aşa de universal şi primitiv, anume instinctul *cauzalităţiĭ*, instinctul de a înţelege, de a reduce la cauze fenomenele. Zic *aproape* tot aşa de primitiv, căcĭ s-ar putea reduce şi acest instinct al cauzalităţiĭ tot la instinctul conservăriĭ. Omul a căutat, la început, să înţeleagă lumea, nu pentru satisfacerea curat abstract şi dezinteresată a inteligenţiĭ, ci

a căutat să-o înţeleagă şi să o explice, spre a se feri de pericole, pentru a se conserva, spre a şti cum se comportă fenomenele, şi cum le ar putea utiliza.

Din instinctul conservăriĭ, din trebuinţa de a o înţelege şi din tendinţa antropomorfică a sufletului primitiv putem explica origina celor maĭ primitive religiĭ, putem explica naşterea şi începutul sentimentuluĭ religios şi cultul estern. In starea primitivă, cînd omul se găsea faţă de natură tot aşa de străin cum se găseşte copilul în primele timpurĭ ale experienţiĭ luĭ, căuta să-şĭ explice fenomenele, tot aşa cum şi le explica şi copilul, atribuind mişcărilor din natură şi fenomenelor naturale *intenţiĭ*. Acesta e *antropomorfismul*. Dacă vîntul bate prea tare şi face răŭ, bate pentru-că vrea, şi face răŭ fiind-că are ceva cu omul. Dacă tună, fulgeră, trăsneşte, e cineva care săvîrşeşte aceste acţiunĭ, din adins, ca să sperie, să ameninţe, să pedepsească pe v-un om, orĭ să avantajeze pe v-un altul. Forţele, evenimentele din natură eraŭ toate nişte manifestărĭ binevoitoare saŭ răŭ voitoare ale unor fiinţe, cu atît maĭ extraordinare şi maĭ groaznice, cu cît nu semănaŭ de loc cu omul în înfăţişarea externă.

Aicĭ a intervenit şi spaima *de necunoscut, frica de noŭ*, de neobişnuit, de extraordinar, frică comună tuturor fiinţelor însufleţite, şi care se observă tot aşa de bine la om ca şi la animale. S-aŭ făcut experimente intenţionate spre a se dovedi şi la animale această teroare de neînţeles, de necunoscut, de neexplicabil şi neobişnuit.

Romanes citează cîte-va experimente, ce aŭ fost verificate, fiind repetate şi de alţiĭ, în acelaş scop, şi cu aceleaşĭ rezultate. Iată o experienţă. Un cîne obişnuia să se joace cu oase; le mişca cu laba, ca să alerge după ele. Cînele înţelegea că, în acel manej, el e cauza ce face să se mişte acele obiecte, care dela sinele nu se mişcă; dar nu-şĭ punea, fireşte, întrebarea: de ce nu se mişcă de la sine? Poate-că în capul luĭ s-o fi petrecut vag, explicaţia următoare: Cînd oasele nu se mişcă, ele staŭ aşa, cum stă şi el, cînd doarme; dacă sînt împinse de el, se mişcă, tot aşa cum s-ar mişca un cîne adormit, cînd ar fi împins. In această reflecţie a luĭ intervine, însă, de odată ca element perturbător, intenţia neprevăzută a experimentatoruluĭ. Romanes legă osul cu care se juca de obiceiŭ cînele, cu un

fir lung de ață foarte subțire; și la un moment dat, pe cînd cînele îșĭ exercita miraculoasa luĭ putere de a pune în mișcare un obiect inert, Romanes, de unde ședea nezărit de cîne, trage cu ața subțire osul; cînele rămîne îmărmurit, văzînd că se mișcă osul maĭ departe, fără ca el să-l împingă. Maĭ întîiŭ încearcă să-l urmeze; dar apoĭ se retrage, să-l observe: cum și dacă o să se miște maĭ departe; și văzînd că se mișcă mereŭ 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, decĭ fără cauză. Teroarea de necunoscut și de neînțeles o fi sugerat, poate, în mintea cîneluĭ ideia că acel os o fi vre-o ființă vie, de sigur chiar răufăcătoare pentru el, așa că, dacă s-ar apropia atuncĭ 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 atuncĭ a dormit, dar acum s-a deșteptat, trăește și se mișcă dela sine ca și el, și astfel, viŭ și deștept, poate să-ĭ facă vr-un răŭ.

S-aŭ făcut experiențe interesante cu bule de săpun. Romanes și Delbeouf aŭ experimentat asupra cîneluĭ efectele bulelor de săpun și aŭ constatat teroarea nelecuibilă la uniĭ din eĭ, cînd aŭ văzut că acele vezicule, colorate prin radiarea soareluĭ, 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 cîine de acest fenomen inexplicabil pentru dînsul în cît n-a maĭ voit, cu nicĭ un chip, să aziste la asemene experimente. Cînd vedea pe stăpîn că se apropie de vasul cu apă și de săpun, fugea și nu se maĭ întorcea în casă.

Teroarea necunoscutuluĭ o vedem astfel în sufletul simplu al animalelor, și a trebuit să existe tot așa de puternică, dar negreșit pentru fenomene maĭ marĭ ale naturiĭ, și în sufletul omuluĭ preistoric. Frica a născut pe ceĭ întîiŭ zeĭ: *primos in orbe deos fecit timor*. Spre a îmblînzi aceste ființe supra omenești, s-a recurs la regie, la cultul extern. Și această tentință de a îmblînzi ființile supranaturale, după închipuirea sufletelor simple, e o tendință *naturală*, ce se găsește la animale. Cultul extern are și el decĭ 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

trebuinţa de a crea, de a închipui fiinţe supraomeneşţĭ pentru explicarea, în mod antropomorfic, a fenomenelor naturale, pe carĭ omul primitiv nu le putea înţelege altfel.

Tot din instinctul de conservare urmează şi *cultul extern*. Scopul luĭ a fost de a atrage bunavoinţă a acestor puterĭ în mîna cărora era soarta omuluĭ, de a le înbuna, a le hotărî să ferească pe om de rele, şi să-ĭ aducă noroc, tot felul de bunurĭ în viaţă. De aceea omul le oferă darurĭ, se prosternează înaintea lor, le dă tot felul de semne de umilire, smerenie, supunere, venerare. Nu doar că aceste puterĭ aveaŭ nevoe de darurile ce li se aducea. Darul ce se aducea puterilor era numaĭ ca simbol al stăriĭ sufleteştĭ în care se afla omul, se aducea ca semn al închinăriĭ, devotamentuluĭ, respectuluĭ şi supuneriĭ. Aci sta toată valoarea luĭ.

Ca să vedem cît de naturală e pornirea aceasta religioasă, cît de adînc sădită în sufletul fiinţilor simţitoare, să notăm cîteva cazurĭ din *psichologia animalelor*.

Aŭ fost şi sînt psichologĭ carĭ cred că şi în unele animale trebue să existe ceva asemănător cu sentimentul nostru religios. Cîinele, în special, animal maĭ inteligent, care trăeşte de atîta vreme în apropierea omuluĭ, trebue să vadă în stăpînul luĭ o fiinţă superioară, aproape un fel de zeŭ, dela bunăvoinţa căruia atîrnă fericirea luĭ, dela răutatea căruia atîrnă nefericirea luĭ.

Iubirea respectuoasă şi devotamentul pînă la sacrificiŭ a cîineluĭ sînt cunoscute. Un caz extraordinar, este cazul unuĭ cîine care, în momentul cînd i se făcea o operaţie chiar de stăpînul luĭ, în loc să muşte mîna ce-l tăia, o săruta—un sem de un respect şi de devotament, cum omul numaĭ faţă de o fiinţă supranaturală ar putea să aibă, faţă de o divinitate pe care o iubeşte, o respectă, în mîna căreia îĭ stă şi viaţa şi fericirea, astfel în cît să considere ca o favoare chiar moartea dela saŭ pentru dînsa.

Spencer maĭ citează un caz foarte instinctiv tot din psichologia animalelor. Un cîine văzînd, după o absenţă maĭ îndelungată, o persoană la care ţinea mult, a căutat să-ĭ arate sentimentul luĭ de devotament şi iubire, aducîndu-ĭ un *dar*. Fiind cîine de vînătoare, ar fi dorit parcă să-ĭ aducă un vînat, şi 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 nicĭ un folos şi nu se aducea pentru utilitate, ci se aducea ca semn al sentimentuluĭ luĭ de bucurie, respect şi devotament; era un cult, o închinăciune, manifestată în felul inferior al acestuĭ suflet simplu. Iată dar porniriĭ sufleteştĭ ce sînt universale, şi isvorăsc, prin urmare, din un germene adînc sădit în natura fiinţilor însufleţite. Astfel se explică cultul religios. Din aceste porniriĭ şi manifestăriĭ se naşte şi se desvoltă o categorie întreagă de sentimente.

Factoriĭ afectivĭ ce alcătuesc conştiinţa religioasă.—In faţa totalităţiĭ forţelor ce constitue lumea înconjurătoare, forţe, considerate ca nişte cauze voluntare ale fenomenelor fizice şi dela bunavoinţă şi răutatea cărora atîrnă soarta luĭ, omul a trebuit să desvolte în sufletul său *sentimentul dependenţiĭ*, de un tot maiestos şi supraomenesc care-l stăpîneşte, îl conduce şi-ĭ determină linia de fericire orĭ nefericire a vieţiĭ luĭ.

Pe lîngă acest sentiment al temeriĭ şi respectuluĭ, a trebuit să se nască *sentimentul de recunoştinţă* şi de pietate, cînd dela aceste fiinţe independente de voinţa şi puterea omuluĭ, veneau acte bine-făcătoare.

Şi incontestabil, din aceste elemente se constitue esenţa sentimentuluĭ religios. Orĭ-ce religie veţĭ analiza, nu în eflorescenţa eĭ efemeră şi trecătoare, în dogme, ci în rădăcina eĭ adîncă, primitivă, veţĭ găsi ca element constitutiv, esenţial, aceste date afective: 1) sentimentul de atîrnare smerită de ceva omenesc, de un tot din care individul şi societatea fac parte şi dela care atîrnă soarta omuluĭ, binele saŭ răul luĭ; şi 2) acel sentiment ce-şĭ găseşte exprimarea maĭ exactă în cuvîntul german «Ehrfurcht»; şi în fine sentimentul *pietăţiĭ*.

Evoluţia conştiinţeĭ religiozităţiĭ.—Afară de această parte emoţională, care e comună şi permanentă, se maĭ găseşte una intelectuală, obiectivă, şi care formează partea schimbătoare a religieĭ şi elementul ce le diferenţiază între ele. Partea intelectuală, cuprinzînd obiectul natural orĭ supranatural de adoraţie, e alcătuit, la unele religiĭ, din combinărĭ complicate de ideĭ şi credinţe teoretice despre lume. Metafizica religieĭ treptat-treptat se păleşte la lumina continuŭ crescătoare a adevăruluĭ ştiinţific, se ofileşte şi piere. In locul metafiziceĭ religioase, al dogmeĭ, se ridică necontenit, în conştiinţa omuluĭ, tot maĭ conzistent şi

măreţ, adevărul ştiinţiĭ, filozofieĭ, şi al metafiziceĭ pozitive, bazate pe fapte de observaţie, prin care spiritul omenesc se încearcă să reconstitue mintal sistemul lumeĭ şi să dea o soluţie la problemele veşnice. Deci religiile, în partea lor teoretică, filozofică, se schimbă şi mor.

Ce a profitat omenirea din toată experienţa eĭ religioasă? Necontestabil mult: creşterea sufletuluĭ prin desvoltarea acestuĭ sentiment, ce constitue esenţa adîncă, permanentă a religiozităţiĭ, *sentimentul dependinţiĭ* şi *iubiriĭ pioase*. Care este soarta sentimentuluĭ religios? Va rămîne oare pe viitor fără obiect. Şi, ne maĭ avînd ocazie de a se exercita, să fie oare destinat să piară, să se atrofieze? Dacă ştiinţa explică azĭ lumea prin legĭ naturale; dacă fenomenele, carĭ înainte se atribuiaŭ voinţiĭ intenţionate a uneĭ puterĭ supraomeneştĭ, azĭ se găsesc că-s datorite uneĭ înlănţuirĭ determinate de cauze; dacă însuşĭ cosmos a ajuns să fie considerat ca o maşină, conceput ca un mecanism, ca un automat ce umblă ca ceasornicul, dela sine, după anumite legĭ hotărîte, fără să aibă nevoe de un mecanic să-l conducă, să-ĭ întreţie mişcările, să-ĭ dea continuŭ viaţă; dacă mecanismul fenomenelor naturiĭ şi vieţiĭ se lămureşte prin legĭ fireştĭ, şi inteligenţa activă a unuĭ mecanic a devenit, ca ipoteză explicatoare, inutilă; oare sentimentul religios va maĭ avea ocazie să se exerciteze, va maĭ avea omul de ce să se teamă, ce să iubească, ce să respecte? Nu va dispărea acea conştiinţă a dependinţiĭ de un tot măreţ, din care omul face parte, de care atîrnă viaţa şi soarta luĭ, pe care să-l iubească şi de care să se teamă?

Elementul moral-sociologic al religiilor.—Dacă religia ar fi constat şi ar consta numaĭ şi numaĭ din partea teoretică, numaĭ din metafizică, neapărat acesta ar fi sfîrşitul. Dar dela începutul începuturilor, alăturĭ cu consideraţiile cosmologice, omul a avut totdeauna trebuinţă de oare-care regule de purtare în societate, în relaţiile dela om la om. Aceste norme practice interhumane, şi determinarea raporturilor sociale, dela respectarea cărora atîrnă existenţa societăţiĭ, omul le-a atribuit tot voinţeĭ fiinţelor supraumane, ca ordine venite de sus. Poruncile divine, recomandaţiile profeţilor ce ascultaŭ glasul forţelor supraomeneştĭ, eraŭ menite a asigura viaţa normală a omuluĭ între oamenĭ, a asigura existenţa normală a omuluĭ

între oamenĭ, a asigura existenţa şi permanenţa societăţiĭ ca tot. Dar omuluĭ la început, şi multă vreme, i s-a părut că aude aceste poruncĭ venind de sus, din cer, venind din afară de el; eraŭ ordine şi dispoziţiĭ eteronome, legĭ impuse şi sancţionate de o voinţă supraomenească. Treptat, treptat această parte morală a crescut cu rafinarea teoretică a religiilor, şi constitue tocmaĭ partea comună şi maĭ sigură în care se aseamănă cele maĭ multe religiĭ între ele.

Pe cînd în speculaţiile metafizice, în dogme, religiile cad în opoziţiĭ, contrazicerĭ şi lupte, ceia ce le apropie maĭ mult e tocmaĭ partea aceasta relativă la raporturile interhumane. Cuvîntul e simplu; aceste regule şi dispoziţiĭ morale sînt scoase din experienţa vieţiĭ sociale, ca nişte regule de bun traiŭ şi siguranţă a existenţiĭ societăţiĭ. Societăţile fie marĭ saŭ micĭ, aŭ, ca şi organismele individuale, o biologie şi fiziologie a lor, decĭ o higienă a lor; aŭ regulele lor de viaţă. Din *aceste* regule obiective de viaţă socială, din aceste condiţiĭ de existenţă colectivă, aŭ degajat şi profeţiĭ şi legiuitoriĭ regulele şi perceptele morale, fără să-şĭ dea seamă. Ele aŭ fost dictate de geniul societăţiĭ, de instinctul eĭ de conservare. Aceste ordine şi precepte, ieşind din sfera intereselor individuale ale unuĭ om şi privind interesele generale ale societăţiĭ, s-aŭ considerat ca venind din afară de lumea interhumană, din afară de om, dela fiinţa ce stăpîneşte soarta omuluĭ, dela zeiĭ, dela divinitate. Astfel că treptat, şi împreună cu metafizica religioasă, a crescut şi *morala religioasă.*

Maĭ tîrziŭ aŭ început observatoriĭ maĭ adîncĭ să vază că aceste precepte, carĭ se păreaŭ că vin din cer, eraŭ nişte ordine născute chiar *în om*; că glasul ce poruncea «să nu minţĭ! să nu ucizĭ! să nu facĭ răŭ altuia! să iubeştĭ pe aproapele!» nu era un glas ce tuna în norĭ, ci glasul ce răsună în inima omuluĭ, glasul conştiinţiĭ omeneştĭ. Şi atuncĭ s-a revelat şi recunoscut, ca trăind în om, un principiŭ superior, o pornire transcendentă care leagă pe individ cu totalitatea din care face parte *sociabilitatea şi simpatia generală.*

Această convingere, tradusă în sistem filozofic, a dat naştere *moraleĭ independente.* Sistemul preceptelor morale, regulelor sociale, dictate de biologia socială, s-a văzut că se desvoltă în mod firesc şi logic din înseşĭ condiţiile de viaţă ale omuluĭ şi societăţiĭ; că nu-s nişte legĭ impuse de aiurea, ci legĭ deduse

din firea inăscută şi moştenită a omuluĭ în societate, a omuluĭ sociabil.

Religia morală.—S-ar putea zice că, în timpul modern, s-a întîmplat cu religia cam acelaş lucru ce s-a întîmplat în timpul luĭ Socrate cu filozofia. După vorba luĭ Cicero, filozofia s-a coborît din cer pe pămînt prin Socrate, în sensul că, dela Socrate încoace intelectul omenesc a încetat a se maĭ ocupa exclusiv saŭ maĭ mult cu problemele cosmice, ca să se ocupe cu condiţile de fericire pămîntească, cu morala. De cînd Dumnezeŭ s-a întrupat şi s-a făcut om în persoana sublimuluĭ martir din Nazaret, religia a căutat mereŭ să se coboare din cer pe pămînt, să se prinză de temeliile profunde ale bineluĭ etern din natura omenească şi să se reveleze în adoraţia misterioaselor pornirĭ instinctive şi iresistibile către progresul infinit al omeniriĭ şi al lumiĭ.

Această divinizare a forţelor bune din om a luat şi formulărĭ teoretice. Se cunoaşte încercarea luĭ Auguste Comte de a organiza religia umanităţiĭ. Altă încercare, mult maĭ practică, a fost de a face din însuşĭ codul moral o religie, de a pune în locul *crezuluĭ metafizic*, ce se raportează la viaţa fizică, un *crez etico-sociologic*, care se raportează la viaţa pămîntească, a omuluĭ în societate. *Felix Adler*, care, împreună cu *Salter* şi alţiĭ, a făcut să se întindă mişcarea religieĭ morale din America: în Anglia, prin *Stanton Coit*, în Germania prin *G. v. Gizycki* şi de curînd şi cîte puţin chiar în Franţa—rezumează astfel acest crez al religieĭ morale.

«Noĭ credem că morala este independentă de teologie. Pretîndem că legea morală ne este impusă de propria noastră natură raţională, şi că autoritatea sa este absolută.

«Susţine că viaţa morală trebue pusă în primul loc în religie. Afirmăm că codul moral al umanităţiĭ are nevoe de a fi revizuit. Regulele datorieĭ, astfel cum aŭ fost formulate de către mariĭ preceptorĭ religioşĭ aĭ trecutuluĭ, nu maĭ convin condiţiilor schimbate ale societăţiĭ moderne.

«Credem că, în această epocă industrială democratică, ştiinţifică, probleme morale aŭ crescut care cer stabilire de regule nouĭ, însă largĭ şi maĭ cuprinzătoare. E decĭ de nevoe să se dea un noŭ înţeles chestiunilor morale şi să se studieze şi examineze într-un chip maĭ aprofundat. Privim ca o da-

torie a noastră, şi a societăţiĭ pentru cultura morală, de a ne deda la lucrărĭ de filantropie pe o scară aşa de mare cît mijloacele noastre ne o vor permite.

«Ţinta finală a uneĭ astfel de filantropiĭ trebue să fie înaintarea moralităţiĭ. Considerînd trista condiţie morală a societăţiĭ şi indiferenţa sa pentru scopurile morale, ne simţim obligaţĭ a face tot ceia ce putem spre a scoate pe oamenĭ din această condiţie, şi a trezi în eĭ sentimente maĭ înalte de virtute. Noĭ ţinem că nu e de ajuns să lucrăm la reformarea societăţiĭ, dar că trebue în acelaş timp să lucrăm spre a ne reforma pe noĭ inşi-ne. Singurul fapt că eştĭ membru al uneĭ societăţĭ morale, trebue să fie privit ca o mărturie făcută a dorinţeĭ de a duce o viaţă absolut ireproşabilă şi de a lupta să ducĭ caracterul omenesc la un grad de perfecţie necunoscut trecutuluĭ.

«Sîntem, de acord a da cea maĭ mare importanţă instrucţieĭ morale a tinerimeĭ, pentru ca semînţeleĭ unuĭ ordin moral superior că fie sădite în inimile curate ale copiilor; ca, dela început, valoarea şi demnitatea existenţiĭ omeneştĭ să fie aicĭ gravate, şi ca astfel opera perfecţieĭ sociale şi individuale să poată merge crescînd din generaţie în generaţie.»

Marele punct bine stabilit şi de mare însemnătate în crezul moral a omuluĭ modern, e că morala poate fi independentă de orĭ-ce altă consideraţie metafizică saŭ teologică; cu alte cuvinte că regulele, legile morale sînt nişte legĭ naturale, sînt însăşĭ condiţiile de existenţă ale totuluĭ omenesc; că fenomenele sociale sînt supuse mareĭ legĭ a cauzalităţiĭ; că nu este acţiune omenească care să nu aibă urmărĭ determinate, inevitabile pentru cercul definit de fiinţe din care face parte, şi că nu numaĭ modul de a fi al omuluĭ poate să influenţeze totul din care face parte, dar că şi societatea, la rîndul săŭ, în mod inevitabil, influenţează modul de a gîndi, simţi, voi, de a fi în general, al fiecăruĭ individ în parte, influenţează soarta luĭ, fericirea luĭ.

Dacă acesta e adevărul, atuncĭ iată că reapare din noŭ punctul de legătură dintre individ şi un tot superior, din care s-ar putea naşte, pe viitor, acel sentiment constitutiv al conştiinţiĭ religioase, sentimentul dependinţiĭ, zmereniei şi respec-

tuluĭ pios. Religiositatea va găsi un noŭ domeniŭ de aplicare şi de exercitare; numaĭ că în locul universuluĭ fizic, va fi universul etic, social; şi că, în loc ca sentimentul de respect, iubire, inclinare şi teamă să fie născut din raportul omuluĭ cu o forţă supraomenească şi supra-naturală cosmică, *se va naşte din raportul individuluĭ faţă cu totul social* din care s-a născut şi desvoltat, de care atîrnă, în toate manifestările sale, întreaga luĭ soartă omenească.

Iată cum nu va dispare din om sentimentul religios născut odată din alte raporturĭ.

A desvolta şi a educa sentimentul religios, prin urmare, în adevăratul şi eternul înţeles al cuvintuluĭ, ar însemna a desvolta elementele constitutive ale conştiinţiĭ religioase de care am vorbit, îndreptîndu-le nu către ceia ce e efemer din religie, ci către ce este etern—pe cît se poate vorbi de eternitate, cînd e vorba de omenire şi de pămînt—polarizîndu-le către aceste raporturĭ sigure şi permanente dintre om şi totul social; desvoltînd, prin urmare, *sentimentul de respect, admiraţie, teamă, iubire, pietate şi de smerenie faţă cu legile ce cîrmuesc viaţa socială, faţă cu interesele şi idealurile mari puse înainte de evoluţia totuluĭ social din care face parte.*

Om religios, în sensul strict şi ultim al cuvîntuluĭ, este şi va fi omul care pune tot ce are maĭ înalt, în ceva deosebit de cercul mărginit al egoismuluĭ săŭ individual, în o idee ce priveşte o sferă maĭ întinsă de lucrurĭ şi fiinţe, şi pentrŭ care s-ar simţi gata să-şĭ dea viaţa.

Din aceste consideraţiĭ se poate vedea că între sentimentul religios şi cel moral e un punct de contact şi de asemănare; dar nu un raport de identitate. E în sentimentul religios ceva maĭ mult decît în sentimentul curat şi simplu numaĭ moral. Un om drept şi uman, ce nu face *răŭ nimănuĭ* şi luptă pentru *dreptate* din sentimentul de umanitate, este un om moral, are sentiment moral desvoltat. Va avea însă sentiment religios atuncĭ, cînd va fi pătruns de *acel fior*, ce se naşte din conştiinţa raportuluĭ dintre actele luĭ şi ceva etern; cînd, la săvîrşirea uneĭ acţiunĭ, i se va părea aproape că oficiază; avînd conştiinţa că dela actul luĭ atîrnă ceva maĭ mult decît numaĭ buna stare şi fericirea mediuluĭ social direct din care face parte; că influenţează ca *factor cosmic modul de a fi al lucrurilor; că este,*

în lanțul cauzal 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 eĭ și să meargă în direcția activităţiĭ luĭ.

Cînd conștiința acesteĭ responsabilităţĭ istorice și cosmice apare și se accentuiază în suflet, atuncĭ sentimentul moral primește acel nimb metafizic de sfințenie ce-ĭ dă chipul și splendoarea sentimentuluĭ religios.

DIDACTICA

PARTEA A TREIA

DIDACTICA

Pînă acum ne-am ocupat cu principiile de educaţie a voinţeĭ şi a sentimentelor.

Cu principiile de cultură a *inteligenţiĭ* se ocupă didactica, pe care *Comenius* o numea: «artificium omnes omnia docendi».

Importanţa didacticeĭ. — *Cum susţine şcoala intelectualistă această importanţă.*—A fost discuţie în privinţa importanţeĭ acesteĭ părţĭ a pedagogieĭ. Uniĭ o puneaŭ maĭ pre sus de toate, reducînd la cultura intelectuluĭ întreaga pedagogie, ca deducţie din principiul şcoaleĭ psihologice care susţine, că intelectul şi elementele de cunoştinţă, reprezentaţiile, sînt fundamentul esenţial al sufletuluĭ, şi că toate celelalte fenomene sufleteştĭ, sentimentul, voinţa, se desvoltă din reprezentaţiĭ, din ideĭ. Aceasta e şcoala *Herbartiană.* Prin urmare, a desvolta intelectul, a perfecţiona elementele de cunoştinţă, cu raporturile dintre ele, înseamnă a desvolta însuşĭ fundamentul sufletuluĭ, din care iese întreaga înbunătăţire a tuturor facultăţilor, deci şi a sentimentelor şi a voinţeĭ.

Nu e nevoie să respingem cu multe argumente această eroare psichologică. Ştiinţa despre suflet ne dovedeşte că nu

se poate vorbi în mod absolut de nicĭ o facultate, ca cea maĭ esenţială, în sensul că dintr-însa s-ar desvolta toate celelalte: nicĭ intelectul nu e rădăcina din care iese şi creşte voinţa şi sentimentele, după cum crede Herbart; nicĭ sentimentele saŭ voinţa nu e rădăcina din care iese şi creşte intelectul, după cum susţine, *Schopenhauer*. Aceste facultăţĭ sînt ireductibile, dar staŭ negreşit în raport de influenţă reciprocă, ast-fel că nu se poate să influenţăm una din ele, fără a se răsfrînge întru-cîtva influenţa asupra întreguluĭ sistem. Decĭ, dacă ne ocupăm cu intelectul, cu desvoltarea cunoştinţelor şi cu sistemizarea lor, indirect stabilim negreşit o armonizare în întregul sistem sufletesc. Aceasta stă în însuşĭ coprinsul noţiuniĭ «sistem, organ». Orĭ-ce organizm constă în unificare, în o solidaritate corelativă şi armonică dintre părţĭ, aşa că dacă o parte din sistemul organic se modifică, o schimbare corelativă se întinde asupra întreguluĭ ornanizm. Şi suflelul e un organizm de stărĭ şi procese psihice,şi în orĭ-ce regiune îl vom atinge, se produce o repercutare asupra întreguluĭ organizm sufletesc.

Admitem, prin urmare, importanţa didacticeĭ, ca şi Herbart; şi, de şi pe temeiul altor consideraţiĭ, admitem chiar şi concluzia că, dînd inteligenţiĭ o cultură sistematică, contribuim indirect şi la educaţie. Herbart zicea că: *instrucţia e educătoare* şi trebue să *fie educătoare;* de aicĭ alăturarea celor duoĭ termenĭ *»erziehnder Unterricht»*, ce formează semnul de raliare al şcoaleĭ Herbartiene. Orĭ-ce învăţămînt sistematic, orĭ-ce instrucţie, ce se dă după toate regulele didacticeĭ, cultivînd şi crescînd intelectul, modifică corelativ şi sentimentele şi voinţa, decĭ *educă*, în sensul în care am întrebuinţat cuvîntul «a educa»—adică în sensul maĭ restrîns al cuvîntuluĭ, ca influenţă asupra facultăţilor emoţionale şi voliţionale.

CHESTIILE GENERALE ALE DIDACTICEI

Care e obiectul didacticeĭ? Ce probleme vom discuta în această parte a pedagogieĭ? Didactica am spus că se ocupă cu instruirea şi formarea inteligenţiĭ; decĭ toate chestiile ce se raportează la învăţămîntul propriŭ zis, la *instrucţie*, vor face parte din didactică. Cînd vorbim de învăţămînt, ne gîndim în special la *programă* şi la *metode*, ne gîndim la

aceea ce constitue funcţiunea specifică şi aproape exclusivă a şcoaleĭ, ca iustituţie culturală.

Decĭ chestiile ce ni le vom pune în didactică, vor fi:

1) *Ce trebue să se învețe?* ce ştiinţe, ce cunoştinţe trebue să se comunice intelectuluĭ, şi după carĭ principiĭ se vor alege.

2) *Cum trebue să se predea?* Ce regule trebuesc păstrate în comunicarea acelor cunoscinţe, pentru ca asimilarea lor să se facă cît se poate maĭ lesnicioasă şi maĭ sigură? Şi în ce scop trebue să se aleagă modalitatea acesteĭ comunicărĭ? Numaĭ în scopul înlesnireĭ de a înţelege? saŭ încă şi pentru alt scop, cum ar fi acela al exerciţiuluĭ minţiĭ, al educaţieĭ intelectuale propriŭ zise?

Aceste două întrebărĭ fundamentale: *ce să se învețe şi cum să se predea*, presupun deslegată o altă întrebare:

3) *Care e scopul învăţămîntuluĭ?* Această întrebare capitală fiind deslegată, cunoscînd scopul instrucţieĭ, vom şti să alegem în vederea luĭ şi mijloacele, carĭ constaŭ: *a*) din *obiectele de studiŭ*, din cunoştinţe, ca material de predat; şi *b)* din *metode*, din modalitatea de a comunica aceste cunoştinţĭ.

Afară de aceste întrebărĭ esenţiale, ne vin înainte altele, ce se raportă maĭ direct la metodă şi la program.

Dar în ce priveşte programa, odată deslegată chestia: ce trebue să se învețe? ne rămîne încă să ştim:

4) *Carĭ din cunoştinţele de comunicat trebue să aibă precădere?* Care să formeze centrul de greutate al învăţămîntuluĭ, asupra căruia trebue să se insiste maĭ mult timp? Cu alte cuvinte, chestiunea *valorilor relative*—încă o problemă destul de importantă în didactică—din care se desvoltă altele: cum este vechia şi nesfîrşita chestie a *clasicismuluĭ* şi a *realismuluĭ*. Căcĭ dela categoria de ştiinţe, carĭ vor trebui să formeze centrul de gravitate al învăţămîntuluĭ, atîrnă felul soluţieĭ: dacă învăţămîntul trebue să fie clasic saŭ trebue să fie real; saŭ maĭ esact: dacă trebue să predomnească clasicitatea, orĭ realizmul, înţelegînd prin clasicitate ceva maĭ mult decît numaĭ învăţarea limbilor moarte.

5) Pe lîngă această chestiune, se maĭ ridică una: *în ce ordine* trebuesc dispuse ştiinţele carĭ sînt de predat în o şcoală? După problema *precăderiĭ*, saŭ a ordiniĭ în erarhia valorilor relative, se naşte întrebarea despre *ordinea de succesiune în timp*: care ştiinţă trebue dată înaintea alteia, şi după

ce regulă? Vom vedea, cînd vom ajunge la aceste probleme, că, în strînsă legătură cu ele, maĭ avem încă altele, d. ex.:

6) Problema legătureĭ saŭ *corelaţieĭ* dintre obiecte, *organizarea învăţămîntuluĭ*, pe baza unuĭ *principiŭ central*; şi

7) Problema *puteriĭ educative a fie-căreĭ ştiinţĭ*: cît poate să influenţeze, în orĭ-ce senz, fie matematicile, fie ştiinţile naturale, fie ştiinţile istorice, filologice, asupra spirituluĭ, şi ce deprindere intelectuală lasă acestea în minte, după ocuparea maĭ îndelungată cu ele?

Didactica generală şi specială. — Toate aceste chestiĭ la un loc, şi altele ce se deduc din ele, atît chestia programuluĭ calitativ şi cantitativ, cît şi a principiilor generale de modalitate în propunere, cît şi chestiunea de succesiune în timp şi de corelaţie şi concentrare a obiectelor, etc., formează la un loc *partea întîia şi cea generală a didacticeĭ.*

Maĭ rămîne însă, pentru complectarea didacticeĭ, să se cunoască şi *metodele speciale* ale fiecăruĭ obiect. Sînt principiĭ generale ce s-aplică în metodica tuturor obiectelor; dar, deosebit de acestea — carĭ se vor trata în didactica generală — maĭ sînt regule *speciale*, la carĭ trebue să se supună spiritul în propunerea fiecăruĭ obiect în parte. Tot aşa şi în logică: se ştie că este o logică generală, constituită din regule şi principiĭ aplicate de spiritul cunoscător în genere; şi deosebit de acestea, regule şi principiĭ, pe carĭ le aplică, cu ştire saŭ fără ştire, spiritul omenesc, în mod deosebit, în studiarea fiecăreĭ categoriĭ de fenomene din natură. Astfel se vorbeşte de o metodă în ştiinţile naturale, în matematicĭ, în ştiinţile experimentale, etc.

Deosebirea între metoda logică şi între metoda didactică este însă esenţială. Metoda logică se ocupă cu regulele *de a afla* adevărul; metoda didactică se ocupă cu regulele de a *comunica* altora aceste adevărurĭ deja aflate.

Partea didacticeĭ, ce se ocupă cu metoda specială a fie-căruĭ obiect în parte, se maĭ cunoaşte de ordinar sub numele de *metodologie*, în sens restrîns.

Ce coprinde studiul complect al Pedagogieĭ. — Cunoscîndu-se *filosofia pedagogică*, cu care ne-am ocupat în partea I, şi principiile generale de educaţie a voinţiĭ şi a sentimentelor (partea II), şi complectîndu-se aceste cunoştinţe cu

cele relative la didactica generală, ce vor urma, se încheie astfel cercul unuĭ întreg curs de pedagogie.

Insă *întreg*, în ştiinţă, e o noţiune tot aşa de relativă, ca şi în natură. In natură, lucrurile să leagă aşa de mult unele cu altele şi toate între ele, în cît e foarte arbitrară şi artificială deosebirea între tot şi între parte. Pămîntul e un tot; dar e o parte din totalitatea corpurilor ce alcătuesc unitatea sistemuluĭ solar. Sistemul solar e un tot; dar e şi o parte constitutivă a altuia maĭ mare, şi aşa m. d. In organizmul omenesc diferite organe formează un tot, dar în acelaş timp fac parte din alt tot maĭ mare. Tot aşa şi ciclul acesta de cunoştinţe va constitui un tot, dar în acelaş timp va fi numaĭ o parte din întregul cadru maĭ larg de cunoştinţe relative la educaţie. In acest cadru maĭ larg intră, pe lîngă pedagogia generală şi didactica, noţiunĭ relative la *organizarea învăţămîntuluĭ*, a şcoalelor. Principiĭ de pedagogie generală şi didactică funcţionează în nişte organe sociale desvoltate în mod firesc din alcătuirea generală socială. Ca funcţiunĭ ce sînt, ele vor fi înţelese maĭ bine, cînd vor fi puse în raport cu organul unde se aplică şi trăesc.

Cunoaşterea organizăriĭ şcoalelor, a învăţămîntuluĭ public, nu complectează cadrul larg, de care vorbeam, al pedagogieĭ. Şcoalele nu se organizează în o ţară anumită, într-un mod arbitrar şi fantastic, ci organizarea lor e o desvoltare istorică, naturală, o evoluţie din alte stărĭ trecute; aşa că, spre a înţelege adînc chestia organizaţieĭ şcoalelor, e necesar a se cunoaşte nu numaĭ starea actuală de lucrurĭ, ci şi fazele anterioare, prin care aŭ trecut aceste organe sociale.

Prin urmare, istoria şcoalelor e încă o parte integrantă din acel tot mare al pedagogieĭ. Această parte integrantă merge maĭ departe de raza ţăriĭ, despre ale căreĭ şcoale e vorba; căcĭ o ţară nu e nicĭ ea izolată în lume, ci stă în legăturĭ istorice, culturale, cu restul lumeĭ, cu care trăieşte în raport de contiguitate; aşa că, vorbind de istoria şcoalelor, înţelegem *istoria şcoalelor în omenire*, fazele prin care a trecut desvoltarea organelor de cultură publică delaînceput în omenire şi pănă azĭ.

Pedagogia generală, prin urmare, plus didactica cu părţile eĭ formează un tot; însă, în acelaş timp, numaĭ o parte din alt tot maĭ mare, în care intră şi chestiunea relativă la orga-

nizarea şcoalelor, precum şi istoria fazelor prin care a trecut de fapt organizarea învăţămîntuluĭ public.

Iată cadrul întreg al studiuluĭ pedagogieĭ. Ne vom mulţumi, deocamdată, în acest volum, a expune problemele ce alcătuesc pedagogia filosofică şi metodologia generală, cu principiile de didactică.

SCOPUL ÎNVĂŢĂMÎNTULUĬ

Să reluăm acum în parte chestiunile pe care le-am enumerat.

Am spus că problema fundamentală în didactica generală, problemă dela deslegarea căreia atîrnă soluţia şi a chestieĭ programuluĭ, şi a metoadelor generale, este problema relativă la *scopul învăţămîntuluĭ.*

Rolul biologic al intelectuluĭ. — Pentru-ce se învaţă? Saŭ, şi maĭ general: pentru-ce se cunoaşte? De ce caută spiritul omenesc să afle, să ştie?

Asta ne duce, în mod firesc, la întrebarea: de ce a apărut, în organizaţia sufletuluĭ, facultatea aceasta de a cunoaşte, de a înţelege, de a afla? Care e rostul biologic al intelectuluĭ?

Chiar dacă n-am admite teoria psichologică voluntaristă a luĭ Schopenhauer, cum nu admitem nicĭ pe cea intelectualistă a luĭ Herbart, şi rămănînd la concepţia psichologică a existenţiĭ celor treĭ categoriĭ de fenomene sufleteştĭ independente şi ireductibile, trebue să recunoaştem luĭ Schopenhauer o mare parte de adevăr în afirmaţiunea că: intelectul este un instrument şi un organ al voinţiĭ, saŭ maĭ just, depărtîndu-ne de terminologia luĭ maĭ obişnuită, spre a ne exprima maĭ exact convingerile ştiinţifice, putem zice că *intelectul e un organ şi un instrument al trebuinţiĭ de a fi,* de a exista, de a trăi, *al instinctuluĭ de conservare.*

Este incontestabil, că toate tendinţile sufleteştĭ, toate manifestările vieţiĭ, decĭ, şi intelectul, cînd aŭ apărut pentru întîia oară, în faza lor elementară, aŭ apărut în scopul conservăriĭ vieţiĭ. Fiinţile carĭ vor fi apărut, în mod întîmplător, fără proprietatea de a distinge, de a stabili asemănărĭ între fenomene şi între lucrurĭ, fără proprietatea de a cunoaşte şi de a recunoaşte că acelaş lucru este acelaş şi că lucrurile deosebite sînt deosebite, acele fiinţe aŭ trebuit să dispară; natura le-a a-

runcat ca imperfecte; selecția naturală a păstrat numaĭ pe acele ce aŭ ştiut să facă deosebirĭ, unde există deosebirĭ în natură, şi aŭ ştiut să stabilească asemănărĭ, unde eraŭ; carĭ, prin urmare, aŭ putut să se adapteze intelectualmente la natura încunjurătoare.

Tot aşa, fiinţele carĭ vor fi apărut fără putinţa de a simţi durerea la contactul lor cu fenomenele şi lucrurile vătămătoare din natură, şi fără proprietatea de a simţi plăcerea în raporturile lor cu lucrurile favorabile vieţiĭ, aŭ trebuit să dispară.

Şi tot astfel e, biologiceşte, motivabilă şi justificabilă apariţia voinţiĭ, care stă în aşa strînsă legătură cu sentimentele. Fiinţile, carĭ vor fi cunoscut lucrurile în raporturile lor obiective, adevărate, se vor fi impresionat just, exact de calităţile lor biologice bune saŭ rele; dar, din defecte de organizaţie, nu vor fi simţit impulsiunea irezistibilă de a fugi de lucrurile rele, de a căuta raporturile dintre ele şi lucrurile bune, acele fiinţe paralisate de *abulia* lor nativă, aŭ trebuit să dispară: selecția naturală le-a înlăturat, şi s-a păstrat, în cele din urmă, numaĭ fiinţele ce aŭ îndeplinit condiţiunile psichologice de traiŭ, carĭ, adică, în mod întîmplător la început, în urmă prin ereditate, aŭ fost înzestrate şi cu facultatea de a simţi, şi cu facultatea de a voi, şi cu facultatea de a cunoaşte. Toate aceste facultăţĭ s-aŭ născut în interesul conservăriĭ individuluĭ, şi aŭ contribuit, prin existenţa lor, la această conservare.

Şi, prin urmare, putem să numim intelectul un organ al vieţiĭ, un mijloc de adaptare la condiţiunile de viaţă. Mă feresc dinadins să formulez această idee în mod Schopenhaurian, şi de a zice că intelectul e un organ *al voinţiĭ*. Nu; voinţa însăşĭ e un organ, e organul vieţiĭ, tot aşa precum este şi intelectul, tot aşa precum este şi emoţionalitatea. Aceste toate sînt *deopotrivă primitive*, căcĭ nu putem crede că, fără una din ele, ar fi putut exista viaţa.

Rolul biologic, prin urmare, al intelectuluĭ, rostul luĭ primitiv, iniţial, care şi azĭ se găseşte în funcţiune exclusivă la animalele inferioare, şi a trebuit să fie, la începutul vieţiĭ sufleteştĭ pe pămînt, rostul saŭ funcţiunea exclusivă la toate fiinţile, *este de a cunoaşte spre a se adapta la mediŭ, spre a se conserva,* spre a se feri de fenomenele şi lucrurile vătămătoare, spre a-şĭ însuşi lucrurile bine-făcătoare. Funcţiunea intelectuluĭ cea primitivă a fost decĭ o funcţiune *interesată*, a

fost eminamente *practică*. Omul saŭ fiinţa însufleţită a căutat a cunoaşte pentru a stăpîni natura; era decĭ în mod firesc, nu prin reflexie filozofică, cu totul de principiile şcoaleĭ filozofice pozitiviste, care aŭ fost formulate maĭ întîiŭ de *Bacon*, şi în urmă de *Aug. Comte: a şti pentru a putea.*

Cu cît, însă, această putere asupra naturiĭ a crescut, prin grămădirea cunoştinţelor asupra naturiĭ lucrurilor, asupra raportuluĭ dintre fenomene, asupra calităţilor bune şi rele; cu cît adaptărea s-a întins şi s-a desăvîrşit, cu atît organul intelectual, crescînd şi el, şi teama de necunoscut, la început aşa de generală, împuţinîndu-se, s-a lăsat tot maĭ mult răgaz fiinţelor însufleţite de a cerceta şi fenomenele şi lucrurile ce nu eraŭ în directă legătură cu interesele imediate ale vieţiĭ: s-a lăsat timp, prin urmare, *contemplaţieĭ teoretice.*

Organul intelectual crescînd—prin exerciţiul funcţiuniĭ luĭ de a servi viaţa — s-a născut întrînsul — adică maĭ exact în *om*— trebuinţa acestuĭ exerciţiŭ, acesteĭ funcţiunĭ ca atare, şi decĭ şi plăcerea corespunzătoare, chiar atuncĭ cînd exerciţiul nu era cerut de o excitaţie, de o împrejurare exterioară, de un interes practic. Căcĭ, biologiceşte, toate organele, odată formate şi desvoltate, tind a funcţiona şi cer a fi puse în exerciţiŭ, desvoltînd în suflet o jenă, o nemulţumire, un neastîmpăr, cînd sînt maĭ mult timp lăsate fără exerciţiŭ; şi cer a fi exercitate pentru plăcerea de a lucra, de a funcţiona, pentru simpla plăcere de a fi în exerciţiŭ de mişcare şi activitate.

Aplicînd aceste noţiunĭ elementare de biologie la problema ce ne interesează, urmează că intelectul a căpătat treptat, treptat încă o altă funcţiune, pe lîngă funcţiunea cea primitivă, practică: anume funcţiunea *teoretică* de a cunoaşte, de a înţelege, nu în scopul imediat al conservăriĭ fiinţiĭ, ci pentru trebuinţa de a cunoaşte şi de a înţelege ca atare, pentru trebuinţa de a-şĭ explica restul lucrurilor din lume. S-a născut astfel *din instinctul conservăriĭ şi alăturĭ cu dînsul instinctul cauzalităţiĭ*, trebuinţa explicăriĭ lumeĭ. Această trebuinţă s-a satisfăcut prin funcţiunea teorieĭ.

Inteligenţa dar, adună cunoştinţĭ saŭ pentru trebuinţele vieţiĭ, pentru trebuinţile conservăriĭ, saŭ pentru trebuinţile curat intelectuale, de a înţelege rostul lucrurilor în raporturile lor obiective.

Acestea fiind cele două tendinţe şi funcţiunĭ naturale ale intelectuluĭ, e uşor de văzut urmările ce se pot şi trebue să se tragă cu privire la problema scopuluĭ învăţămîntuluĭ.

Criteriul cunoştinţelor demne de a fi comunicate. — Criteriul orĭ-căreĭ cunoştinţe demne de a fi cunoscută este, după cele de maĭ sus: orĭ de a folosi vieţiĭ, orĭ de a lumina o problemă generală despre lume saŭ despre viaţă.

Dacă nu se raportează la nicĭ una din aceste trebuinţe, nicĭ la trebuinţile teoretice, nicĭ la cele practice; dacă nu se vede raportul lor cu unul din aceste două scopurĭ ale activităţiĭ intelectuale, cunoştinţele nu aŭ nicĭ o valoare, nicĭ un rost, cel puţin atît timp cît nu se poate încă vedea raportul dintre ele şi dintre practică saŭ teorie. Zic *atîta timp*, pentru-că se pot întîmpla cazurĭ, cînd acest raport nu se vede de odată. Exemple de acest fel avem deja în istoria ştiinţilor şi a cugetăriĭ omeneştĭ. Socrate nu putea să vadă raportul dintre cunoştinţile relative la mitologie saŭ la fizică şi vr-un interes intelectual saŭ practic. Maĭ tîrziŭ Bacon combătea preocupaţiile relative la magnetism, nu vedea cum ar putea fi interesante. In timpul nostru, multă vreme aŭ fost considerate ca ocupaţiĭ oţioase chestiunile relative la sugestie, la ipnotizm. A ajuns însă momentul pentru toate aceste cunoştinţĭ, cînd să li se vadă importanţa fie practică, fie teoretică; şi atuncĭ n-a maĭ rămas nicĭ o îndoială despre valoarea lor.

Căutaţĭ din ce fel decunoştinţe se alcătuesc ştiinţele, şi din ce punct de vedere se justifică strîngerea adevărurilor lor constitutive, şi veţĭ vedea că orĭ-ce ştiinţă bine constituită, raţional stabilită, coprinde:

1) Orĭ adevărurĭ de utilitate practică, menite a ne da o putere asupra naturiĭ, menite a satisface nişte trebuinţe ale vieţiĭ, a contribui la desvoltarea tecniceĭ. Astfel de adevărurĭ sînt cele din *fizică* relative la pîrghiĭ, balanţe, isvoare şi fîntînĭ artesiane, moara cu apă, moara de vînt, aerostate, sifon, ghiaţă artificială, maşinĭ cu vaporĭ, telescop, telegraf, telefon, sonerie electrică, etc., şi cele din *himie* relative la apa de băut, filtru, ape gazoase (acid carbonic), chibriturĭ (fosfor), sarea de bucătărie, iarba de puşcă, sticla, gazul de lămpĭ, gazul de iluminat, vinul, parfumul, cerneala, săpunul, lumînările antiseptice, etc.;

2) orĭ adevărurĭ carĭ aŭ de scop de a lumina inteligența asupra raporturilor fenomenelor naturale în genere, și aŭ decĭ scopul de a ne înlesni cheea înțelegeriĭ rostuluĭ acesteĭ lumĭ. Acest scop îl aŭ toate *teoriile* și *hipotezele*, fie din fizică, cum sînt cele relative la proprietățile generale ale materieĭ: întinderea, impenetrabilitatea, divizibilitatea; cele relative la coeficienţiĭ forțelor, la principiul luĭ Arhimede, la gravitate, căldură, lumină, sunet, electricitate, magnetism; saŭ din himie cele relative la atomĭ, molecule, legea proporțiilor definite și multiple, legea volumelor, valențele, etc. In prima linie aceste adevărurĭ aŭ de scop a ne da cheia înțelesuluĭ acesteĭ lumĭ, alcătuirea eĭ obiectivă.

Fiziologiĭ, biologiĭ ce se ocupă cu studiul ființelor micĭ, cu studiul vieţiĭ și obiceiurilor la furnicĭ, albine, etc., fac aceasta fie din interes practic, fie din interes teoretic, spre a înțelege în formele eĭ elementare, alcătuirea și funcțiunea vieţiĭ, și a aplica aceste cunoștințe la înțelegerea vieţiĭ maĭ complexe, a vieţiĭ omeneștĭ.

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, saŭ de nuanțe diferite de culorĭ, să înnumere toate pietrele așternute pe o stradă, saŭ numărul ferestrelor sparte din un oraș. N-am vedea relația ce există între aceste cunoștinţĭ și înțelegerea lumeĭ, saŭ ce interese practice ar avea aceste cunoștințe, ce am folosi noĭ în viață din posedarea lor.

Un istoric, care și-ar perde timpul să culeagă din toate epocile și din toate țările, saŭ numaĭ din o singură țară, să zic din țara romînească, toate micele, neînsemnatele întîmplărĭ ale zileĭ, și le-ar scrie în volume marĭ, ni s-ar părea un om ce nu înțelege nicĭ valoarea vieţiĭ, nicĭ a științeĭ. Nu s-ar vedea ce folos teoretic saŭ practic se poate extrage din acele cunoștințe. Deja se pune această întrebare pentru alte date ce se par maĭ interesante, pentru numărul exact și numele tuturor Domnilor care s-aŭ succedat, într-un timp foarte scurt, la domnia țăriĭ. Cunoașterea exactă a număruluĭ și numeluĭ lor și a dateĭ cînd s-aŭ suit pe tron atîția ne-însemnaţĭ ambițioșĭ, și cînd aŭ fost detronaţĭ, nu luminează în nimic chestia evo-

luţieĭ acesteĭ ţărĭ şi nu ne ajută în nimic la înţelegerea şi orientarea în timpul de faţă.

După aceste principiĭ, *aplicate la didactică*, trebue să se procedeze în alegerea şi comunicarea cunoştinţilor. Cunoştintele care nu vor ajuta mintea nicĭ din punct de vedere teoretic, nicĭ din punct de vedere practic, vor trebui eliminate.

Să se aplice acest criteriŭ însă la multe din obiectele de studiŭ ce se predaŭ în cursul secundar.

Ce folos pentru viaţă saŭ pentru înţelegerea lumiĭ este a se spune şcolarilor înălţimea tuturor munţilor de pe suprafaţa globuluĭ, lungimea şi lărgimea rîurilor, populaţia cetăţilor şi oraşelor depărtate peste nouă mărĭ şi nouă ţărĭ de mediul în care trăesc copiiĭ?

Să se aplice acest criteriŭ nu numaĭ la geografie şi la istorie, dar la toate ştiinţele ce se daŭ în cursul secundar, la ştiinţele filologice, la limbĭ, la ştiinţele naturale.

Intru cît un om care ar cunoaşte, din ştiinţele naturale, numele tuturor amoniţilor şi belemniţilor şi altor fosile: *ptychodus*, *triceratops*, *ramphorycus*, *microlestes*, etc., ar fi maĭ puţin luminat asupra desvoltăriĭ vieţiĭ pe pămînt; saŭ unul care n-ar cunoaşte pe de rost numirile înşirate în botanică la clasificaţie: euphorbiaceele, chenopodeele, serofulariceele, berangineele; apoĭ ovulul angiospermelor, *othotrop*, etc. Şi ce ar scădea din cultura generală asupra mineralogieĭ, dacă nu s-ar cunoaşte numaĭ decît, la titlul *despre sulfure*, atîţia termenĭ: realgar, stibiu, blenda, marcosita, chalcopirită, mispikel, etc.? Saŭ din *osizĭ* şi *carbonaţĭ*: pirolusita, cositerita, zircon, corindon, dolomie, sideroză, azurită, etc.?

Incărcarea şi »stupor paedagogicus«.—Care e urmarea cînd nu se respectă aceste principiĭ generale deduse din scopul intelectuluĭ şi din scopul învăţămîntuluĭ? Este că se încarcă spiritul cu atâtea cunoştinţe inutile, care nu daŭ forţa minţiĭ, pentru că n-o pun în activitate, nicĭ spre a înţelege lumea, nicĭ spre a o utiliza; cunoştinţĭ date numaĭ spre a fi date, înscrise şi înregistrate, fără a fi puse în condiţie de a se asimila şi încorpora cu fiinţa sufletească; ci grămădite în mod anorganic, aruncate în spirit, aşa cum s-ar arunca în stomachul unuĭ om, ca hrană, petricele ce nu se pot mistui, nu trec în

sînge, nu se transformă în creer, în muşchĭ, nu se asimilează. Aşa că turbură viaţa organismuluĭ, desorganizează şi strică funcţiunile luĭ.

Tot astfel şi cunoştinţile neasimilate, neincorporate în substanţa intelectuală, pentru-că nu funcţionează nicĭ ca utilităţĭ pentru viaţa de toate zilele, nicĭ ca mijloace pentru înţelegerea lumeĭ, maĭ mult strică mintea, aŭ ca rezultat producerea unor capete erudite, dar proaste. Şi în adevăr, aceste două noţiunĭ nu se exclud: erudiţia şi prostia. Nu orĭ-ce om erudit, care ştie multe şi de toate, e şi om inteligent; după cum iar se poate întîmpla să fie inteligent şi să cunoască puţine lucrurĭ. Şcoala, aşa cum funcţionează azĭ, justifică cuvîntul de spirit al luĭ *Huxley: stultitia fit, non nascitur.*

Numaĭ dacă s-ar elimina tot ce nu hrăneşte mintea, se poate evita acest răŭ; căcĭ cunoştinţele neutilizabile aŭ de rezultat, pe de o parte, că nu orientează pe om in aceia ce-ĭ trebue luĭ pentru viaţă şi pentru teorie, îl înstreinează de aceste domeniĭ; şi, pe de altă parte, îĭ lasă în neactivitate facultăţile mintale. Cînd iese din şcoală absolventul, productul firesc al acesteĭ instituţiĭ, dacă s-a mărginit numaĭ la beneficiile şcoaleĭ, apare şi puţin orientat în viaţă, şi a avut şi puţine ocaziĭ ca să-şĭ desvolte forţele intelectuale pe baza cunoştinţelor impuse în şcoală.

Dacă totuşĭ, din fericire, scapă mulţĭ de calamitatea uciderei intelectuale, aceasta se datoreşte la două cauze, amîndouă pornite din instinctul de conservare intelectuală. Nu voiŭ să fac apologia leneĭ şcolarilor, dar lenea e un instinct de conservare în împrejurările expuse. Ceĭ ce aŭ învăţat prin şcolĭ atît şi aşa cum s-a cerut, aŭ scăpat, ca prin minune şi fără să ştie, de un mare pericol. Rar se întîmplă şi e un miracul ca cel dintîiŭ în şcoală să rămînă şi maĭ tîrziŭ în societate între ceĭ dintîĭ.

Altă cauză de salvare e că mintea, avînd nevoe să funcţioneze şi să se hrănească a muncit şi a căutat să se lumineze, alăturĭ şi cam de contrabandă, prin lecturĭ deosebite de ale şcoliĭ şi cîte odată interzise în şcoală.

Aceste două mijloace nu înlătură însă dezastrul, care îşĭ găseşte expresiunea şi formula ce încă maĭ de mult se aude circulînd în consideraţiile critice asupra învăţămîntuluĭ modern: *stupor paedagogicus*—tîmpire şcolară.

Vom reveni asupra acestor considerațiĭ, cînd vom studia chestiunea programelor.

De o cam dată ne mărginim a fixa criteriul general, după care se recunoaște valoarea uneĭ cunoștințĭ demnă de a fi cunoscută și comunicată. Acest criteriŭ e extras din însășĭ funcțiunea normală a inteligențiĭ.

Scopul intelectuluĭ a indicat pe acela al învățămîntuluĭ, care acum e ușor de formulat, și anume: *a comunica cunoștințĭ intelectuluĭ, fie pentru stăpînirea și utilizarea natureĭ, fie pentru înțelegerea teoretică generală a universuluĭ și pentru deslegarea problemelor marĭ relative la viață, suflet, materie, lume.*

Prin aceste cunoștințĭ trebue să se maĭ realizeze, însă, în învățămînt, un alt scop: *trebue să se tindă la desvoltarea inteligenței, a minței.*

Aicĭ numaĭ e vorba de alegerea cunoștințelor, ci de *modalitatea comunicăriĭ lor.* Cunoștințele trebuesc comunicate așa în cît, indirect, să realizeze scopul ultim al creșteriĭ mintale.

PRINCIPIĬ ȘI REGULE GENERALE PENTRU COMUNICAREA CUNOȘTINȚELOR

Trecem astfel la o altă ordine de ideĭ, anume la condițiile generale de îndeplinit în comunicarea cunoștințelor, pentru a se realiza desvoltarea intelectuală a elevilor. Aceasta revine a se stabili cîteva regule maĭ generale, principiile cele maĭ esențiale de metodologie saŭ didactică. Nu va fi decĭ vorba de metodologia specială a fiecăreĭ științĭ, ci de regulele generale de îndeplinit în predarea tuturor.

Aceste regule se pot stabili în didactică după aceiașĭ metodă, după care se găsesc regulele orĭ-căreĭ activitățĭ practice, și anume:

1) Să observăm pe aceia carĭ procedează bine, lucrează cu efecte, știŭ, prin practica lor, să realizeze rezultatul în vederea căruia lucrează; și, din procedările lor, să extragem regulele practice de procedare pentru toțĭ. Aceasta e calea inductivă, care pleacă dela observația faptelor.

In toate ramurile de învățămînt se găsesc, din întîmplare și din norocire, exemplare de profesorĭ, carĭ, grație unuĭ in-

stinctic didactic, aŭ nimerit calea justă în predarea obiectuluĭ; și că aŭ nimerit calea justă, se constată din efectul activităţiĭ lor, învederat în faptul că știŭ să facă obiectul lor clar, interesant și educativ. Regulele didactice s-ar putea extrage, decĭ, observînd cum procedează dînșiĭ.

Utilitatea cunoașterii regulelor didactice.— Dar atuncĭ s-ar putea zice: dacă are omul instinctul didactic, talentul înăscut de a fi profesor, îșĭ va găsi singur calea cea bună și dreaptă.

Nu numaĭ că *se poate* zice aceasta, dar s-a și zis, și este și un adevăr. Talentul, geniul îșĭ găsește singur formula manifestăriĭ sale efective, nu numaĭ în didactică, dar în toate ordinile de activitate, în toate artele, căcĭ și didactica e o artă. Observaţĭ în pictură, sculptură, teatru, poezie: talentele marĭ n-aŭ nevoe să învețe cum să procedeze, ce regule să aplice, ci le aplică numaĭ călăuziţĭ de natura lor, în mod inconștient, dar just. In urmă vine știința, vine critica și analizează procedările artistuluĭ genial și fixează oare-carĭ regule, prin carĭ se poate realiza scopul arteĭ; frumosul. Nu doar că aceste regule închid pentru totdeauna posibilitatea de manifestere a orĭcăruĭ alt talent. Nu. Un alt talent poate veni cu alte procedeurĭ în producerea frumosuluĭ și critica adaugă atuncĭ încă o nouă procedare pe lîngă cele cunoscute. Aceasta se întîmplă și în arta didactică, în școală.

Cu toate acestea, nu se poate susține superfluitatea reguleĭ și inutilitatea eĭ, pentru-că nu toţĭ sînt deopotrivă înzestraţĭ în acelașĭ grad cu talent și geniŭ. Și, afară de aceasta, talentul, neorientat în mod prealabil asupra regulelor cunoscute, cheltuește maĭ multă energie și mult timp pînă îșĭ găsește calea. De aceia, chiar în artele recunoscute ca atare, în pictură, sculptură, etc., sînt școlĭ, unde se învață procedările obișnuite, se arată cum aŭ lucrat maiștri celebriĭ; se indică oare-carĭ regule, spre a evita dibuirea nesigură a începătorilor.

Afară de aceasta, cunoașterea regulelor maĭ are încă un avantaj. Cînd cineva greșește în practică, dacă nu cunoaște maĭ dinainte nicĭ o regulă de procedare justă, se află în încurcătură, nu știe cum să se schimbe. Regulele, însă, sînt pentru el sugestiĭ, carĭ îĭ 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 regulele logiceĭ;

dar cînd le cunoaşte, judecă maĭ conştient de modul săŭ de cugetare, ştie cînd a greşit, pentru ce a greşit, şi cum se poate îndrepta. Vorbeşte omul bine şi corect şi fără a cunoaşte regulele retorice şi cele gramaticale, în mod instinctiv şi întîmplător. Cînd greşeşte însă, nu ştie că a greşit, pentru ce a greşit, şi nu ştie să se îndrepte, căcĭ el a fost condus de un instinct, şi instinctul e orb, cînd nu e formulat în teorĭĭ, conştient de scopul şi mijloacele luĭ.

Cunoaşterea, decĭ, a regulelor generale de procedare în propunerea obiectelor de studiŭ, e necesară chiar talentelor, necum celor lipsiţĭ în un mod vădit de acest dar.

S-a maĭ zis în o vreme—şi de se maĭ aude şi astăzĭ, e de sigur un anacronism—că nu e nevoe a se cunoaşte regulele didactice de predare, pentru că orĭ-cine îşĭ cunoaşte perfect obiectul săŭ, ştie cum să-l predea. Un matematic, care e bun matematic, ştie să predea matematica; un filolog, ce e bun filolog, ştie să predee limbile; un istoric, ce e bun istoric, ştie să predee istoria. N-am nevoe să resping această eroare, ea e contrazisă de practică, de experienţă, de observaţie. Un este a şti pentru tine, şi alta e a comunica altora aceste cunoştinţĭ; una este a înţelege tu ce spuĭ şi alta ea face pe alţiĭ să înţeleagă ce aĭ în mintea ta. Găsim cazurĭ de învăţaţĭ, carĭ ştiŭ multe lucrurĭ, prea multe, dar din învăţătura cărora alţiĭ nu pot profita nimic. Sînt oamenĭ, carĭ, cînd vorbesc în o chestie, se înţeleg eĭ numaĭ pe eĭ singurĭ, dar auditorul nu-ĭ înţelege. Pe lîngă ştiinţă se maĭ cere încă ceva, se maĭ cere putinţa intuiţieĭ psichologie în altă minte. Natural, trebue să înţelegĭ tu, maĭ întîiŭ de toate, ce vreĭ să spuĭ; aceasta e incontestabil şi elementar; dar maĭ trebue să simţĭ pînă la ce grad aceia ce ştiĭ tu, poate să fie înţeles, la un moment dat de un anumit auditor; trebue să vezĭ, să aĭ *clar-vederea* aceasta în sufletele altora, spre a înţelege dacă cuvintele, ideile exprimate de tine, nasc alte ideĭ conrespunzătoare, echivalente în spiritele ce te ascultă.

Dacă n-aĭ această putinţă de a vede raportul dintre spiritul săŭ şi alte spirite, vorbele tale sînt fără de înţeles, perorezĭ numaĭ pentru tine, facĭ monoloage.

2) Se maĭ pot găsi regulele uneĭ comunicărĭ efective de ideĭ,

în mod rațional, *deductiv*, extrăgându-le din analiza naturei și funcțiunilor spirituluĭ în *actul aperceperiĭ*.

Să vedem care sînt *regulele uneĭ comunicărĭ înteligibile*, aflate pe această cale.

Ce va să zică a comunica o cunoscință? — O cunoștință e un fapt psichologic. A comunica o cunoștință insemnează a face să treacă actul psichologic din o minte în alta, din un spirit în altul.

Cum?

Direct, ar fi o minune de telepatie. Ca cineva numaĭ să gîndească, și gîndul luĭ, așa cum gîndește el, să treacă în alt spirit, ar fi idealul. Insă 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 noĭ, în acele momente, în mod imediat și direct.

Decĭ numaĭ în mod indirect.

Indirect,—cum? Prin semne senzibile.

Cînd aceste semne senzibile exprimă *sentimente*, ele alcătuesc limbagiul natural și decĭ universal, neconvențional, care se înțelege de lume, fără a fi nevoe de a se învăța maĭ înainte, pentru că sentimentele îșĭ aŭ un mod al lor organic de a se exprima. Acel mod organic e alcătuit din însășĭ mișcările organismuluĭ în timpul producereĭ acelor sentimente. Mînia, cînd se naște, organismul în mod fatal iea o modificare anumită în ce privește circulația sîngeluĭ, încordarea musculară, starea organelor vieţiĭ vegetative, etc. Tot așa cînd se naște frica, rușinea. Aceste moduri de a fi trupeștĭ ale sentimentelor, constitue exprimarea lor; și ele se înțeleg dela un capăt la altul al pămîntuluĭ.

Nu e tot așa, cînd e vorbv *de ideĭ*. Intre ideĭ 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 globuluĭ. Intre ideia de *masă* și cuvîntul *masă*, nu e un raport natural, o legătură indisolubilă, organică. Altfel de ce i-ar zice nemțiĭ *Tisch*, francezĭ *table*, etc. Ar trebui să fie forțațĭ să zică tot *masă*, de însușĭ organizmul lor, după cum sînt forțațĭ să îngălbinească și să tremure cînd le este frică, și un francez ca și un romîn.

Cunoştinţa comunicată joacă rol de excitaţie, faţă de organul intelectual apercepător. Determinarea acestuĭ raport.

Mijloacele sensibile, fie vizibile, fie auditive, prin ajutorul cărora se comunică ideile, alcătuiesc limbajul intelectual. Limbajul serveşte în cazul acesta, faţă cu intelectul, ca o *excitaţie*. Prin urmare, comunicarea de cunoştinţĭ se va supune, prin intermediul mijloacelor sensibile, aceloraşĭ legĭ, la carĭ se supun toate excitaţiile ce se adresează unuĭ organ.

Excitaţiile nu pătrund *tale quale* în organism. Noţiunea chiar a organismuluĭ viŭ implică proprietatea de a elabora şi de a preface, după natura sa, în virtutea unor legi inerente luĭ, excitaţiile ce-l ating. Rezultatul final atîrnă atuncĭ şi de natura excitaţieĭ şi de natura organuluĭ.

Intelectul este şi el un organ. Ideia comunicată prin mijloacele senzibile, este excitaţia luĭ; decĭ cunoştinţa nu va intra *tale quale* în intelect, aşa cum se găseşte în spiritul celuĭ ce o exprimă, ci se va modela, se va transforma după natura intelectuluĭ apercepător.

Pentru lămurirea acestuĭ principiŭ de prefacere organică pot servi exemple analoage luate din diferite ordinĭ de funcţiunĭ psiho-fisiologice.

Ce se întîmplă d. e. cu materialul nutritiv ce pătrunde în stomach? Acel material nu rămîne aşa, cum a intrat; se preface şi se transformă, după natura diferitelor organe alcătuitoare ale organizmuluĭ. Din acelaş material nutritor îşĭ extrage şi muşchiul partea sa constitutivă, îşĭ extrage şi nervul elementele priitoare. Fie-care organ elaborează, decĭ, preface, transformă şi asimilează materialul hrănitor, şi astfel îşĭ repară perderile, astfel creşte.

Ceia se se întîmplă în această ordine de fenomene a vieţiĭ vegetative, se întîmplă şi în ordinea maĭ superioară a vieţiĭ simţurilor. Fie-care organ sensorial îşĭ asimilează din lumea de excitaţiĭ comune, din mediul înconjurător, partea care-ĭ convine, după natura sa proprie.

Excitaţiile lumeĭ externe le putem reduce, în definitiv, *la mişcărĭ*. Fizica spune că toate modurile de a fi ale materieĭ, toate proprietăţile eĭ, precum căldura, lumina, etc., sînt reductibile la mişcare, la diferite felurĭ de mişcărĭ. Acesta e mate-

rialul general brut, care constitue lumea excitaţiilor senzibile.

Din acest material, organele simţurilor îşĭ extrage şi elaborează productele propriĭ, senzaţiile, în conformitate cu constituţia lor particulară. Mişcările ce izbesc nervul acustic, se transformă, nu rămîn pînă la urmă tot numaĭ mişcărĭ; ci, conform constituţieĭ organuluĭ auditiv, ajung în definitiv la un rezultat ce nu seamănă cu dînsele şi care se chiamă *sunet*.

Mişcarea ce atinge nervul optic se preface de asemene, după natura constitutivă a organuluĭ vizual, în un product care nu seamănă cu mişcarea însăşĭ, ci devine orĭ lumină orĭ culoare.

Şi aşa pentru toate celelalte simţurĭ. Organul sensorial îşĭ are legea sa constitutivă particulară, şi excitaţia ce-l atinge este apercepută, asimilată după substanţa sa particulară.

Legea aceasta a vieţiĭ de elaborare, care se găseşte în organismul, material şi sensorial, o vedem exercitîndu-se maĭ departe în operaţiunile intelectuale. Productul cel maĭ inferior, am putea zice *brut* al inteligenţiĭ, sînt senzaţiile. Acest product e brut relativ cu alte producte intelectuale maĭ superioare, căcĭ am văzut că şi ele sînt un extract al altuĭ material brut, care este excitaţia exterioară, mişcarea.

Senzaţiile, la rîndul lor, în virtutea legeĭ de elaborare a intelectuluĭ, se transformă, daŭ naştere la alte rezultate maĭ rafinate, la alte extracte maĭ quintezenţiate, *noţiunile*.

Noţiunile nu seamănă cu senzaţiile, aproape tot aşa, cum nu seamănă senzaţiile cu excitaţiile exterioare; fiindcă o noţiune, de şi e alcătuită din materialul senzaţional, nu-şĭ găseşte prototipul săŭ, copia sa în nicĭ una din aceste senzaţiĭ, în nicĭ una din manifestările senzibile concrete din natură. Noţiunea de *om*, strict logiceşte vorbind, nu seamănă cu nicĭ o intuiţie concretă de om. Orĭ-ce intuiţie concretă de om e alcătuită din anumite calităţĭ determinate: un om de o înălţime hotărîtă, de o culoare anumită, vorbind o limbă determinată, aparţinînd uneĭ naţionalităţĭ, trăind în o ţară, în o climă dată. Omul, ca noţiune abstractă, n-are nimic din toate acestea, nimic individual, nimic concret, nu-şĭ găseşte reprezentantul săŭ în natură.

Noţiunea e astfel un extract abstract, un product al orga-

nizmuluĭ intelectual, care l-a elaborat în virtutea unor legĭ inerente, propriĭ acestuĭ organizm.

Iată dar legea cea mare a vieţeĭ active de elaborare internă, care constitue proprietatea orĭ-căruĭ organizm viŭ. Excitaţiile, fie ele mişcărĭ, fie senzaţiĭ, se prefac; dar maĭ departe, *noţiunile ele însă-le, comunicate prin mijloacele sensibile, prin limbaj, se transformă după natura intelectuluĭ în care pătrund.* Totul atîrnă, în ce priveşte rezultatul final, dela natura şi modul de a fi a coprinsuluĭ de ideĭ comunicat, şi dela constituţia organizmuluĭ intelectual apercepător.

Regulĭ didactice extrase din natura acestuĭ raport. — 1⁰) Din cele spuse, urmează ca aplicaţie didactică generală: Cînd se comunică ideĭ, cunoştinţĭ prin cuvinte, prin limbaj, prin semne senzibile în genere, nu trebue să credem că ideia comunicată intră şi rămîne *tale quale* în spiritul apercepător.

Grija deci a profesoruluĭ trebue să fie, în prima linie, pe a căuta să cunoască din ce e alcătuit organul apercepător intelectual la care se adresează. Ar fi o experienţă foarte interesantă, dacă n-ar fi tot aşa de grea de făcut: să se vază ce se petrece în toate spiritele, carĭ ascultă explicîndu-se aceiaş chestiune, desvoltîndu-se aceiaş problemă, narîndu-se aceiaş poveste, saŭ carĭ asistă la acelaş spectacol. De ar fi cu putinţă să se străbată cu privirea în toate acele spirite, s-ar vedea cel maĭ extraordinar spectacol de variaţiĭ aperceptive.

O experienţă psihologică maĭ uşor de făcut, din care se pot trage conclusiĭ importante, este de a constata: cîte ideĭ deosebite deşteaptă acelaş cuvînt, în maĭ multe spirite de o dată. E o experienţă simplă, dar cu rezultate destul de eloquente. Care ar fi rezultatul, însă, cînd n-ar fi vorba de un singur cuvînt pronunţat, ci de propoziţiĭ întregĭ, de un şir de propoziţiĭ, de o înlănţuire maĭ largă de grupe seriale de judecăţĭ, dispuse în o descripţie saŭ demonstraţie?

Cînd un spectacol ca Faust saŭ Hamlet, considerat, cum şi este, ca o excitaţie se adresează atîtor spirite diverse din galerie, lojĭ, parter, dacă ar fi cu putinţă să se ridice cortina foruluĭ interior al atîtor capete, cortină mult maĭ opacă şi maĭ imposibil de ridicat decît a teatruluĭ, cîţĭ Hamleţĭ şi Fauştĭ deosebiţĭ

s-ar vedea oglindiţĭ în mulţimea capetelor spectatoare, după starea etică şi psihică a fiecăruia!

Unul, care nu se ocupă de loc cu chestiunĭ de artă, de psichologie, de filozofie în general, ar vedea în Hamlet curat şi simplu numaĭ spectacolul unuĭ om, care caută să răzbune moartea tatăluĭ săŭ, cu toate peripeţiile şi pedicile relative la acest scop.

In capetele împodobite cu ideĭ de artă, psichologie, filozofie s-ar vedea producîndu-se atîtea fermentărĭ minunate de ideĭ, variind şi aicĭ productul psihic dela gînditor la gînditor, după cum o constată bibliografia nesfîrşită a chestiuneĭ luĭ Hamlet. De s-ar strînge numaĭ toate diferinţele de apercepere, manifestate cu privire la această tragedie a luĭ Shakespeare, s-ar complecta o bibliotecă întreagă.

In fiecare încercare de interpretare, avem un exemplu particular de apercepere deosebită a aceluiaş fenomen, a aceleaşĭ excitaţiĭ exterioare. Aproape tot aşa şi cu Faust: fiecare îşĭ are în mintea sa modul de a înţelege, de a vedea acel spectacol.

Acesta e primul principiŭ esenţial în didactică. Orĭ-cine are de propus, de comunicat cunoştinţĭ — şi asta e sarcina obişnuită şi comună a profesoruluĭ — va avea de deslegat, în practică, problema aceasta a aperceperiĭ, problema raportuluĭ dintre ideile luĭ, date ca exerciţiĭ, şi dintre organele apercepătoare ale spiritelor la carĭ se adresează.

De aicĭ necesitatea de a se cerceta, maĭ întîiŭ de toate, şi de a se studia ideile alcătuitoare ale organuluĭ apercepător al elevilor, adică materialul de cunoştinţe, felul şi gradul lor de claritate şi precisiune cu care vin copiiĭ. Dela natura acestuĭ organ va atîrna în cea maĭ mare parte şi felul şi gradul de înţelegere al cuvintelor, decĭ al ideilor comunicate de el.

2⁰) *A doua regulă*, al doilea deziderat didactic este de a căuta *să formăm organul apercepător* necesar, de care avem nevoe, spre a-ĭ se înţelege ideile ce avem de gînd şi sîntem chemaţĭ a le comunica.

Prima sarcină, era o cercetare de anchetă a stărilor sufleteştĭ existente. Constatarea stăreĭ de fapt va servi profesoruluĭ maĭ departe ca temelie, spre a clădi pe ea, spre a urzi şi înjgheba un

organ propriŭ de apercepere şi de asimilare a exerciţiilor ce va adresa acelor inteligenţe.

Sarcina, decĭ, a uneĭ instrucţiunĭ sistematice se reduce, în definitiv, la organizarea inteligenţeĭ, la crearea unor organe de apercepere. Plecînd dela ceia ce se ştie, se va urzi treptat maĭ departe în direcţia în care voeşte profesorul să fie înţeles, legînd nouile ideĭ de ceea-ce se cunoaşte deja.

Cum se va face aceasta?

Metoda în învăţămînt. — *Pentru atingerea scopuluĭ din a doua regulă, e necesară metoda.* Excitaţiile — pentru a păstra terminologia tecnică întrebuinţată—trebuiesc astfel alese, combinate şi măsurate în cît ele să poată fi asimilate de organizmul intelectual, care se găseşte, aşa cum se găseşte în momentul acela.

Grija, de aci încolo a profesoruluĭ, odată cunoscînd starea sufletească de fapt, se îndreptează asupra moduluĭ de procedare în comunicarea cunoştinţelor, *asupra metodeĭ*, în scopul de a se face înţeles.

Cităm cîteva regule extrase din natura funcţiuneĭ intelectuluĭ.

1⁰) *Ca să devină metodic, învăţămîntul trebue să fie: progresiv.*—Se formula şi se formulează încă această regulă didactică în diferite felurĭ. Se zice: trebue să se procedeze dela simplu la compus, dela concret la abstract, dela apropiat la depărtat, dela cunoscut la necunoscut. etc. In toate aceste regule vedem ideia generală de a proceda treptat şi progresiv.

Cunoştinţile să servească, în scara lor erarhică de complexitate, ca trepte de urcare: unele să pregătească pe celelalte; să nu se facă salturĭ; să nu se dea cunoştinţe, carĭ n-aŭ maĭ dinainte un punct de rezăm în alte elemente de cunoştinţe prealabile.

Ideile ce se comunică să fie date spre a fi prinse de cele deja existente, şi spre a servi, la rîndul lor, ca organ de apercepere pentru cunoştinţele ulterioare.

2⁰) *Ca un corolar al reguleĭ precedente. învăţămîntul să fie clar.*—Respectîndu-se aceste regule didactice esenţiale, avem ca rezultat că învăţămîntul e *clar*, că inteligenţa vede

la fiecare pas treapta pe care se suie, nu merge în întuneric și n-are surprinze de salturĭ neașteptate.

In toate studiile se pot aplica aceste regule didactice generale, în științele naturale fizice, în predarea limbilor, istorieĭ; atît în științele cosmologice cît și cele noologice.

Exemple.

In științele *natureĭ*, ca să se proceadă în mod metodic, e evident că nu se va începe cu legĭ generale abstracte, ci se vor prezenta maĭ întîiŭ fenomenele și corpurile intuițieĭ directe. Și aceste fenomene și corpurĭ vor servi ca material atît spre a fi apercepute, cît și ca cunoștințe pregătitoare pentru aperceperea maĭ departe a altor cunoștințe.

După ce corpurile și fenomenele vor fi cunoscute astfel direct, prin intuiție, se vor putea înțelege maĭ departe principiile generale, legile fizice ce le cîrmuesc. Aceste regule, principiĭ, legĭ, în primul pas de progres intelectual, se vor referi numaĭ la cercul de intuițiĭ prezentat spirituluĭ, cu rezerva de a fi revăzute, corectate treptat cu lărgirea cerculuĭ de intuiție, cînd va fi nevoe de alte regule și principiĭ.

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 observațiĭ, pe fapte, pe date de experiență. Maĭ tîrziŭ, aceste date înmulțindu-se, spiritul a simțit nevoe de a-și lărgi cercul, recurgînd la alte principiĭ explicătoare; și astfel, treptat cu înmulțirea datelor, s-a refăcut, lărgindu-se cercul conprehensiv al științeĭ și filozofieĭ.

Aceiașĭ procedare e natural să se aplice și în învățămînt. Negreșit că, în învățămînt, aceste faze se daŭ cu intenție și urmează repede unele după altele. In învățămînt se va repeta, întru cîtva, pe scurt și repede, șirul istoric al procedăriĭ spirituluĭ omenesc în crearea științiĭ.

Principiul aplicat la predarea limbilor. — Acelaș principiŭ se poate aplica și la *predarea istorieĭ*, și la *predarea limbilor*. Tot principiŭ învățămîntuluĭ progresiv, al procedăriĭ dela cunoscut la necunoscut, dela apropiat la depărtat, ne îndeamnă în mod rațional, ca, în predarea limbilor d. e., să nu se înceapă cu regule abstracte, cu gramatica, cu filosofia limbiĭ, ci să se înceapă cu materialul din

care să extrag aceste regule gramaticale, adică cu însăşĭ limba, cu propoziţiĭ, cu compoziţiĭ, cu analiza bucăţilor concrete, cum se procedează la învăţarea limbeĭ materne, în un mod involuntar. Nu a început cu regulele gramaticale copilul, cînd a învăţat să vorbească; tot aşa trebue să se procedeze şi la învăţarea limbilor străine, comunicîndu-se materialul limbeĭ însă-şĭ, în propoziţiĭ şi fraze cu înţeles complect, şi în urmă, treptat mînuirea practică a vorbiri, să se extragă regulele privitoare la funcţionarea normală a eĭ.

Din cauză că nu se procedează aşa, avem rezultul nesatisfăcător pe care-l vedem: după şeapte anĭ de zile de studiĭ de limba franceză saŭ germană, nimenĭ nu se poate făli că posedă aceste limbĭ, aşa ca să se servească de ele în viaţă. Din contra în familiĭ, unde se procedează, nu ca în şcolĭ, unde se învaţă limbile străine procedînd dela concret la abstract, dela materialul limbiĭ la gramatică, acolo, cîte odată, în maĭ scurt timp, se obţin rezultatele superioare rezultatelor de prin şcolile publice.

Aplicaţiĭ la predarea istorieĭ. — In ce priveşte istoria, este de asemenea aplicabilă această regulă, în scopul de a face maĭ uşor de aperceput, maĭ asimilabil materialul istoric.

Negreşit e vorba de *începuturile învăţămîntuluĭ istoric*, e vorba maĭ întîiŭ de formarea organuluĭ aperceptiv *istoric*.

După ce organul aperceptiv, în genere, e format, excitaţiile respective ale ştiinţeĭ pot fi maĭ uşor prinse şi asimilate. Greul şi grija mare a pedagoguluĭ este de a pune temelia, de a urzi începuturile unuĭ organ aperceptiv.

Pentru acest scop, procedarea nu se pare de loc nimerită de a lua, şi pentru copiiĭ *începătorĭ*, în studiul istorieĭ, de odată evenimentele tot în ordinea cronologică, în care s-a produs în omenire.

Chiar de ar fi vorba numaĭ de istoria patrieĭ, ce idee clară îşĭ poate face copilul introdus pentru întîia oară în studiul acesta, cînd aude de nişte evenimente istorice întîmplate cu sute de anĭ înainte de existenţa luĭ, în nişte timpurĭ pe carĭ nu şi le poate închipui, în o societate, despre organizaţia, obiceiurile, ideile căreia n-are nicĭ un semn concret de înţelegere, nicĭ o analogie. De sigur că, în mintea luĭ se produc cele maĭ bizare închipuirĭ şi credinţe atît despre depărtarea în timp, cît şi des-

pre locul evenimentelor. De am putea privi în spiritul lor, neam perde orĭ-ce iluzie despre puterea mijloacelor de a ne face înțeleșĭ.

Cu cel maĭ mare cuvînt, această greutate de neînvins, cînd ar fi vorba de evenimentele istorieĭ universale.

Se cere unor copiĭ de doĭ-spre-zece anĭ să-șĭ forțeze imaginația lor a sări peste cincĭ miĭ și maĭ bine de anĭ înainte de Christos, peste șeapte miĭ de anĭ în dărăt dela nașterea lor, pe vremea Faraonilor și a regilor Asirienĭ, ale a căror costume bizare de prin cărțĭ li se prezintă intuițieĭ maĭ mult spre a-ĭ dezorienta și zăpăci în combinația liberă a fantazieĭ lor infantile.

O astfel de istorie poate avea pentru copiĭ cel mult aerul unuĭ basm, și încă a unuĭ basm plicticos, în care se povestește de oamenĭ cu totul deosebițĭ de ceĭ cunoscuțĭ în viață, avînd cu totul alte credințe, obiceiurĭ, apucăturĭ, și despre întîmplărĭ ce nu se aseamănă nicĭ din punctul de vedere social, nicĭ religios, nicĭ etic, cu acelea ce se petrec sub ochiĭ luĭ.

Ce deosebire dar între aceste evenimente și cele povestite de mătușa, despre zmeiĭ și balauriĭ din bazme? Una singură: că poveștile «istorice», petrecute în o țară depărtată și în un timp și maĭ depărtat, nu aŭ farmecul fantazieĭ și interesul estetic al basmuluĭ povestit de bunica.

Dacă, din contra, s-ar proceda pornind dela evenimentele apropiate, la care a luat parte un frate al luĭ, saŭ tatăl luĭ, saŭ bunicul, și s-ar căuta să i se dea o idee despre rostul și alcătuirea societățiĭ ce trăiește sub ochiĭ luĭ — atît cît poate înțelege el — despre cauzele ce aŭ dat naștere evenimentelor marĭ ale epoceĭ contimporane de carĭ aude vorbindu-se; și dacă astfel, treptat-treptat, după această primă fază a cunoștinților istorice, i s-ar lămuri apoĭ alte evenimente maĭ depărtate în trecut, punîndu-le în legătură cauzală cu cele cunoscute, în modul acesta, s-ar pune bazele începutuluĭ unuĭ organ de apercepere a evenimentelor istorice, s-ar deștepta interesul pentru fenomenele sociale, pentru factoriĭ determinațĭ aĭ viețeĭ colective, i s-ar deștepta interesul pentru relațiunile internaționale.

Astfel introdus în studiul istorieĭ, va putea curînd chiar reîncepe apoĭ studiul istorieĭ, luînd cursul evenimentelor dela început, dela cel maĭ departe în linia cronologică. A-l arunca însă, *dela început*, peste veacurĭ și veacurĭ, în țărĭ

absolut fără nicĭ o relaţie cu ţara şi oameniĭ cu care trăeşte el, este a-l ameţi cu desăvîrşire şi a contrazice cu totul legea cea maĭ simplă de psichologie şi cerinţa cea maĭ elementară a didacticeĭ: de a proceda de la cunoscut la necunoscut, dela apropiat la depărtat [1]).

Dacă se face comunicarea cunoştinţilor dupe regulele spuse, dacă se procedează în mod progresiv, dela apropiat la depărtat, dela cunoscut la necunoscut —orĭ cum s-ar formula această regulă didactică— atuncĭ se reuşeşte a se face învăţămîntul *clar*.

Aceasta e una din regulele esenţiale ale didacticeĭ.

Prin claritatea învăţămîntul contribue în mod normal la creşterea minţiĭ, organuluĭ intelectual, organ prin care în urmă se pot asimila cunoştinţe din ce în ce maĭ grele.

3) **Să se exercite facultăţile mintale prin activitate spontană.**— O altă condiţiune a uneĭ didactice raţionale, e ca, prin acele cunoştinţe comunicate clar, să se *desvolte funcţiunile mintale*, să se exerciteze diferitele facultăţĭ ale spirituluĭ. Aceasta se poate realiza prin o procedare, care respectă şi stimulează *libera şi spontana activitate a elevilor*.

Ne adresăm spontaneităţiĭ intelectuale, cînd lăsăm mintea şcolarilor, să caute şi să găsească singură adevărurile; atuncĭ creşte, se desvoltă maĭ repede puterea mintală.

Sînt două moduri de a comunica, de altfel clar, cunoştinţele şi de a le face să fie primite cu inlesnire.

Primul mod, cel maĭ obişnuit, este de a se expune de însuşĭ profesor, în o ordine logică foarte sistematică şi metodică. Mintea atentă, care urmăreşte expunerea făcută în înlăţuire logică, sistematică, prinde cunoştinţele şi le asimilează în mod natural, fără mare greutate. Către acest scop era îndreptată regula expuneriĭ de pînă acum.

Maĭ e încă o cale, care conţine în ea, pe lîngă calitatea primeĭ procedărĭ, alte calităţĭ nouă, menite a realiza încă un scop, şi maĭ superior, acela al exerciţiuluĭ prin proprie activitate a spirituluĭ.

Procedarea cea dintîĭ e maĭ mult potrivită învăţămîntuluĭ

---

[1]) Să se vază *prefaţa* dela manualul meŭ de istorie: *Evul antic*.

superior, la universităţĭ. Chiar în cursurile superioare de liceŭ, în clasele ultime, e admisibilă adesea procedarea expeditivă de a comunica numaĭ direct cunoştinţele, şi de a lăsa pe ascultătorĭ să le urmărească şi să le asimileze, pe baza unor date deja cîştigate şi păstrate, pe baza elementelor aperceptive introduse şi organizate în treptele inferioare de învăţămînt.

Cînd e vorba încă de cursul inferior de liceŭ, de gimnaziĭ, şi maĭ ales de clasele primare, procedarea singură recomandabilă este de a conduce mintea către adevăr, lăsînd să găsească adevărul chiar eleviĭ singurĭ, pe cît permite natura obiectuluĭ care se explică.

Şi maĭ nu este obiect de studiŭ, în care să nu fie aplicabilă, pînă la un grad, această procedare.

Unele obiecte impun, prin natura lor, procedarea de a călăuzi prin întrebărĭ spiritul elevilor, spre a găsi eĭ înşi-şĭ cunoştinţile, adevărurile, ce voim să le spunem noĭ.

Să luăm cîteva *exemple*.

Matematicile d. e. se pot preda, cum de ordinar se şi predaŭ, în modul aproape universitar. Profesorul anunţă teorema pe care are s-o demonstreze şi monologheazǎ 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 elevĭ, spre a-şi reaminti cunoştinţele anterioare, pe baza cărora se poate demonstra teorema dată.

Procedarea din urmă nu e numaĭ posibilă, ci şi practicată, nu numaĭ în ţerile unde pedagogia şi didactica aŭ ajuns o artă populară în şcoală, ci chiar la noĭ, după-cum am constat; negresit nu ca o regulă de procedare, ci ca excepţie, dar ca o excepţie laudabilă şi recomandabilă.

Efectul eĭ este, maĭ întîĭ, că eleviĭ înţeleg mult maĭ repede chestiunile, prin faptul că mintea lor însăşĭ desleagă teorema; dar, pe lîngă aceasta, o forţă nouă mintală se cîştiga prin exerciţiŭ spontan, plus apetitul întelectual pentru deslegarea maĭ departe, nu numaĭ de teoreme ci şi de probleme. Pofta vine mîncînd şi pentru înteligenţă ca şi pentru organizmul fizic, şi forţa se cîştigă exercitînd-o, întrebuinţînd-o.

Procedarea activităţiĭ spontane e tot aşa de aplicabilă şi la alte ştiinţe.

La ştiinţele experimentale d. e. un profesor bun poate să

expună clar şi interesant un fenomen cu legile luĭ, şi să descrie experienţa saŭ chiar s-o facă înaintea elevilor, anunţînd rezultatul eĭ şi trăgînd dintr-însa legĭ.

Dacă însă profesorul maĭ are şi tendinţa de a *educa* inteligenţa, de a desvolta facultăţile, face încă ceva maĭ mult: prezentînd fenomenul destul de limpede înaintea ochilor, îndeamnă inteligenţile a găsi, ele înse-le, legea de producţie prin observaţie. Se repetă fenomenul experimental, pînă-ce miciĭ observatorĭ atenţĭ, văd în ce constaŭ condiţiunile luĭ de producere. In loc să se spună s. e. dela început legea căderiĭ corpurilor şi în urmă să se arate că în adevăr aşa cad corpurile, se poate arăta maĭ întîĭ cum cad corpurile în natură, dispunînd experimentul astfel, încît să se vază şi să se poată formula legea căderiĭ corpurilor din observaţie.

La ştiinţile demonstrative şi experimentale s-ar părea că însă-şĭ natura obiectuluĭ obligă, sugerează procedarea aceasta, în care profesorul se adresează la activitatea spontană a spiritelor elevilor.

Dar nicĭ *studiul limbilor* nu e refractar la această procedare. Se ştie cum se predaŭ, de altmintrelea, limbile: întîĭ regula gramaticală, după ea exemple; şi, cînd metoda e maĭ îngrijită, la urmă aplicaţia. De şi maĭ greŭ, dar tot se poate reuşi în cele din urmă, şi în acest mod, să se înveţe o limbă, dacă metoda e aplicată cu stricteţă şi cu consecuenţă.

Observăm însă, că dacă se schimbă procedarea, şi în loc să se înceapă cu regula, se daŭ maĭ întîĭ exemple menite a sugera regula de care e vorba; dacă se începe cu cazurile concrete de exemple de vorbire şi din aceste exemple concrete de limbă, se provoacă mintea să estragă regula, lucru uşor de făcut — atuncĭ mintea, care a găsit singură regula, nu numaĭ că o înţelege maĭ de grabă şi memorează maĭ bine, dar se desvoltă prin simpla căutare a adevăruluĭ.

Admitem, negreşit, şi cazurile, cînd mintea copiilor n-ar fi destoinică să găsască une-orĭ adevărul, şi că, atuncĭ, s-ar spune de profesor, din economie de timp. Singur faptul că acele inteligenţe aŭ căutat, aŭ alergat după adevăr, că şi-aŭ pus, ca să zic aşa, muschiĭ înteligenţiĭ în mişcare, chiar de n-ar ajunge la ţintă, e un cîştig formal. Adevărurile grele, pe carĭ nu le vor putea găsi singurĭ, fireşte trebuesc comunicate

de profesor; dar regula e, şi trebue să rămînă, ca ele să fie căutate maĭ întîiŭ de toţĭ eleviĭ; şi numaĭ cînd dînşiĭ nu le găsesc, atuncĭ să fie arătate de profesor.

Dar cum s-ar putea aplica această regulă în *ştiinţele istorice?* Cum veţĭ face pe elevĭ să găsească, prin întrebărĭ, evenimentele istorice, pe carĭ nu aţĭ voi să le spuneţĭ singurĭ de a dreptul? Prin ce fel de întrebărĭ mesteşugite aţĭ putea indruma pe un copil necunoscător de istorie, să afle cum şi cînd s-aŭ întîmplat rezboaele punice, rezboaele Romînilor cu Turciĭ, rezboaele luĭ Napoleon, etc. saŭ constituţiile ţărilor?

Fără îndoială că, dacă voim acest lucru să-l găsească copiĭ prin întrebările noastre, e neaplicabilă metoda de care am vorbit. Dar nu s-ar înţelege spiritul metodeĭ, cînd s-ar vedea numaĭ ătît din chestiune.

Odată comunicate evenimentele şi faptele petrecute în trecut, dece nu s-ar pune întrebărĭ asupra lor, spre a se exercita facultatea de reflexiune, raţionamentul şi fantazia asupra unor întîmplărĭ deja cunoscute? In loc să se spună rezultatele saŭ cauzele unor evenimente istorice, de ce nu s-ar provoca mintea elevilor să le caute, întrebîndu-ĭ cam ce credeĭ despre aceste lucrurĭ, cam ce cred eĭ ca ar urma din cutare împrejurare, cam ce cred eĭ de cutare ordine de fenomene, de cutare alcătuire socială saŭ activitate colectivă?

Care va fi cîştigul? Natural, nu va fi numaĭ decît găsirea imediată şi exactă a adevăruluĭ, aşa cum îl avem noĭ în minte, dupa atîtea studiĭ. Nicĭ nu trebuie să ne aşteptăm la asta. Dar presupunînd că problema e grea şi că n-o pot deslega eleviĭ; faptul că se încearcă s-o deslege, e deja un cîştig, pentru-că e un exerciţiŭ al minţiĭ.

Şi cîte ocaziĭ nu se prezintă pentru aceasta în studiul istorieĭ. Se pot pune întrebărĭ asupra caracteruluĭ oamenilor. După ce li s-a spus faptele, e natural să li se ceară o părere: ce cred eĭ despre firea cutăruĭ om? A procedat bine saŭ nu? Cum cred eĭ c-ar fi trebuit, în cutare împrejurare, să se poarte maĭ cuminte saŭ maĭ onest? Ajutaţĭ prin sugestiile profesoruluĭ, prin întrebărĭ bine puse, se pot obţine chiar răspunsurĭ juste. Dar, încă odată, importanţă stă maĭ mult în chiar faptul cercetăriĭ, ca atare.

Pe baza acestuĭ principiŭ se procedează, bunioară, cu succes în istoria antică, după experienţa mărturisită a profesorilor respectivĭ, cînd se îndeamnă copiiĭ din clasa I gimnazială să caute singurĭ răspuns la întrebărĭ ca acestea:

»Pentru-ce imperiul roman creştea numaĭ spre nord şi spre răsărit, şi făcea războaie numaĭ în părţile acestea? De ce era liniştit şi nu se maĭ întindea spre apus şi spre miază-zi?...

Din ce cauza s-a născut anarhia după Comod?

Ce fel de monarhie era imperiul roman, ereditară saŭ eligibilă? Să se compare cu forma noastră de guvern. Cum e la noĭ azĭ? Cum a fost înainte?

Din ce cauze a murit imperiul roman? Ce-ar fi trebuit să se facă, spre a se amîna căderea luĭ?

Cînd aŭ fost Romaniĭ maĭ tarĭ şi maĭ uniţĭ? în timpul regatuluĭ, al republicei saŭ al imperiuluĭ? Şi anume în ce epocă?

Să spună fiecare elev, care din oamenii marĭ, studiaţĭ pînă acĭ, iĭ place maĭ mult? Care iĭ place maĭ puţin? Pe care-l admiră? Pe care-l iubeşte? Şi pe care-l dezaprobă şi-l osindeşte? Care războiŭ i se pare că a fost purtat pe drept şi care pe nedrept? Să spună fiecare ce bătălie i-a plăcut maĭ mult? Alăturĭ cu cine ar fi vrut el să se bată şi în contra cui? Să maĭ spună, ce legĭ i s-aŭ părut drepte, şi ce legĭ nedrepte, şi pentru-ce? Carĭ din epocile istorieĭ romane iĭ place maĭ mult, şi pentru ce? [1]).

Din istoria Grecilor:

Din ce pricină s-a început războiul Grecilor cu Perşiĭ? De-ce era supărat Dariu pe Atenienĭ? De cîte orĭ eraŭ Perşiĭ maĭ mulţĭ decît Greciĭ la Maraton? Cum se băteaŭ uniĭ şi cum alţiĭ?

Cu ce bătălie vestită din *istoria noastră* se poate asămăna aceea dela Maraton? In care bătălie aŭ fost maĭ mulţĭ Turcĭ în contra Rominilor chiar decît Perşiĭ în contra Grecilor la Maraton?

De ce n-aŭ venit Spartaniĭ în ajutorul Atenienilor? Bine aŭ făcut? Cum s-aŭ purtat Atenieniĭ cu acel eroŭ de la Maraton? Ce oamenĭ marĭ aŭ maĭ luat parte la acea bătălie?

Cum s-aŭ purtat Atenieniĭ cu *Aristide?* Dece? Pe drept aŭ fost pedepsiţĭ aşa ceĭ doĭ bărbăţĭ?

Cine dintre Aristide şi dintre Temisocle a fost maĭ drept? Pentru ce? [2]).

»Cum se sfătuiaŭ Grecii în faţa primejdieĭ? Era mare aceea primejdie? Cum ar fi trebuit să se poarte atuncĭ Greciĭ? Ce stat a luat comanda trupelor de apărare? De ce a ales Leonida Termopilele ca loc de întîmpinare şi de opunere în contra Perşilor? Cine a făcut cel maĭ mare răŭ Grecilor aicĭ? Să se amintească fabula »Toporul şi Pădurea« a luĭ Gr. Alexandrescu. Cum s-aŭ bătut Greciĭ la Termopile? Era speranţă de victorie? De ce s-aŭ maĭ bătut? De ce a dat Leonida drumul uneĭ marĭ părţĭ din armata sa? Ce sta scris pe monumentul ridicat la Termopile? Ce discuţiĭ eraŭ între Greciĭ după înfringerea lor? Ce voiaŭ Spartaniĭ, ce voiaŭ Atenieniĭ? Ce plan a născocit Temistocle, ca să

---

[1]) Vezĭ manualul «Evul Antic» de I. Găvănescu, pg. 90.

[2]) Ibid. pg. 144.

păcălească și pe Spartani și pe Perși? Pentru-ce aŭ perdut bătalia Perșii la Salamina și pentru-ce aŭ fugit așa de grabnic spre Asia? Cui se datorește scăparea Greciei in imprejurarea aceasta? Prin ce fel de mijloace?

Cine avea maĭ mult drept să se mindrească de infringerea Perșilor? Atena saŭ Sparta? Cum s-a purtat pinā acum una și cu n cealaltă in diferitele lupte? [1]).

Dacă și în istorie se poate aplica procedarea aceasta a exerciţiuluĭ spontaneităţiĭ mintale, este de netăgăduit că nu e ştiinţă în care, maĭ mult saŭ maĭ puţin, să nu fie aplicabilă, şi nu e decĭ ştiinţă care, bine predată, să nu ajute la desvoltarea diferitelor facultăţĭ, după natura obiectuluĭ. Ştiinţile naturale, experimentale, vor ajuta la desvoltarea daruluĭ de observaţie. Altfel observă un copil fenomenul, a căruĭ lege el însuşĭ va trebui să o găsească, şi cu altă atenţie ascultă legea pe care profesorul imediat o spune singur, scutindu-l pe el de muncă. In ştiinţele noologice, raţionamentul, judecata, sentimentul, fantazia, toate iaŭ 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 altmintrelĭ, după observaţia justă a luĭ H. Spencer cu întregul mod de funcţionare al minţiĭ omeneştĭ în epoca istorică în care ne aflăm. Procedările didactice aŭ mers maĭ totdeauna, urmărind pas cu pas metoda spirituluĭ general al uneĭ epoce. In timpul, cînd se zicea «crede şi nu cerceta», nicĭ nu se vorbea, în didactică, de chestiunea spontaneităţiĭ mintale şi de exercitarea liberă a spirituluĭ copiilor. După-cum în spiritul epoceĭ eraŭ anumite ideĭ, găsite de alţiĭ maĭ înainte şi acum impuse tuturor, tot aşa şi în şcoală: se spunea de pe catedră oare carĭ adevărurĭ, orĭ numaĭ se arătaŭ în carte, obligînd pe şcolarĭ să le înveţe, să le memoreze, şi în urmă să le reciteze pe de rost, aşa cum le-aŭ cetit orĭ auzit.

Spiritul omenesc însă s-a emancipat de aceste pornirĭ dogmatice şi despotice; el caută să-şĭ dea seamă de adevărurile din orĭ-ce ordine de lucrurĭ, prin el însuşĭ. Cu începerea evuluĭ modern, s-aŭ pus toate chestiile din noŭ în discuţie. Timpul modern a debutat punînd totul la îndoială, pe care *Descartes* o ridică la principiul ultim al filozofieĭ. Această caracteristică a spirituluĭ general omenesc, în timpul nostru,

[1]) 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 eleviĭ a cerceta singurĭ și a se convinge, prin propriile lor forțe mintale, de adevărurile, ce înainte le însușiaŭ pe credit.

Resultatul educativ al stimulăriĭ spontaneității. — Resultatul acesteĭ procedărĭ este că noțiunile aflate de elevĭ însișĭ să înfig maĭ adînc în sistemul intelectual; ele sînt *cucerite*, căcĭ sînt productul munciĭ lor intelectuale; spiritul crede în ele maĭ degrabă și maĭ mult, decît în cunoscințele învățate numaĭ din auzite.

Plăcerea ce însoțește apoĭ această activitate spontană, e un stimulent la muncă și e un ciment psichic pentru cunoștinţĭ. Cunoștințile căpătate cu plăcere se cimentează între ele, s-ar pute zice, se leagă maĭ durabil de substanța sufletească prin însășĭ faptul acesta al plăceriĭ.

Cu modul acesta se desleagă o altă chestiune din didactică: cum să facem pe copiĭ să țină minte cunoștințele aflate?

Cum se desvoltă *memoria?*

Un mijloc vechiŭ, dar sigur de altmintrelea, pentru desvoltarea memorieĭ e *repețirea*. De acest mijloc nu ne putem scuti nicĭ-odată; însă cu o singură condiție: ca să fie îndeplinită *înțelegerea*. Cînd lucrurile sînt bine înțelese și sînt cu plăcere cunoscute, ele se memorează, căcĭ se alipesc maĭ durabil ele între ele și toate împreună de cele maĭ durabile și maĭ vechĭ, 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 orĭ, se repetă necontenit, cele maĭ absurde împărecherĭ de cuvinte, nonsenzurile cele maĭ bătătoare la cap pot fi, în cele din urmă, memorate. Dar această procedare e barbară și nu maĭ nevoe să spunem că e antipedagogică.

Poate vor gîndi uniĭ însă, că, aplicînd principiul didactic de a ne adresa spontaneității elevilor, și a nu spune chiar noĭ de-a dreptul adevărul, pe care l-ar putea afla și eleviĭ, sub conducerea noastră, e în definitiv numaĭ *o perdere de timp*. Ceĭ

maĭ prudenţĭ poate nu vor spune că e numaĭ decît o perdere de timp, în senzul că nu se profită nimic, ci pentru cuvîntul că ştiinţa e lungă şi timpul scurt, şi dacă se dă astfel în porţiĭ micĭ adevărurile, atît cît prinde mintea copiilor singură, resultatul ultim ar fi că se va ajunge la sfîrşitul anuluĭ, fară să se ajungă la sfîrşitul materieĭ prescrise în programă. La aceste consideraţiĭ s-ar putea răspunde sumar că, dacă odată se recunoaşte că principiul didactic însuşĭ e valabil şi preţios, faptul că el nu poate fi aplicabil din cauza uneĭ alcătuirĭ existente, face să cadă asupra acesteĭ alcătuirĭ şi rutine toată răspunderea, şi decĭ asta echivalează deja cu o sentinţă dată contra lor.

Cînd vom trata chestiunea programelor, vom maĭ desvolta această chestiune.

Deocamdată observăm în scurt, că ştiinţa nu este în sine nicĭ lungă, nicĭ scurtă. Această noţiune nu se aplică ştiinţiĭ. Ştiinţa nu e o entitate cu proporţiĭ absolute; e atît, cît o posedă mintea omenească, şi atît cît poate să încapă în mintea care se ocupă cu dînsa. E şi vastă, e şi elementară, e cum o are cine-va şi cum vrea s-o comunice. O ştiinţă se poate propune, fără să se termine, în zece anĭ; şi se poate expune, în esenţa eĭ, în cîteva lunĭ. Totul atîrnă de alegerea cunoştinţelor ce trebuesc cîştigate în limita timpuluĭ de care dispune orarul unuĭ obiect la scoală, unde cantitatea e condiţionată, de altfel, şi de factorul metodeĭ raţionale.

Şi afară de aceasta, în definitiv, nu se ştie cînd este maĭ multă perdere de timp? Cînd se daŭ treptat-treptat cunoştinţele ce se asimilează îndată, crescînd astfel energia mintală prin hrană substanţială şi întăritoare, saŭ cînd se grămădesc cu repeziciune cunoştinţele neasimilate şi neasimilabile, aruncate în capete ca în o magazie, fără să se prindă şi să se organizeze în spirit, aşa că se desfac şi se scutură din minte după trecerea examenuluĭ, întocmaĭ cum se scutură de apă păsările ajunse pe mal, după ce aŭ trecut gîrla? Ştiinţa, ce se dă astfel în silă şi cu toptanul, rămîne ca o sumă de elemente străine în capul elevilor, şi mintea se simte aşa de înpovorată şi de obosită de greutatea cunoştinţelor anorganice, în cît eleviĭ, la sfîrşitul anuluĭ, se leapădă cu entusiasm şi de ele şi de cărţile ce le conţin.

Atuncĭ, care e cîştigul? Unde e perderea de timp?

Incontestabil că perderea adevărată de timp e în lăcomia

imprudentă şi păgubitoare de a ticsi cît se poate maĭ multe cunoştinţe neasimilate, carĭ, neputînd fi mistuite de spirit, nu se transformă în forţă, ci produc o adevărată indigestie intelectuală.

Din programa învăţămîntuluĭ, or care ar fi dînsa, profesorul să aleagă cunoştinţele demne de cunoscut, şi carĭ trebue neapărat să se cunoască, şi, cu ajutorul lor, să caute a desvolta spiritul prin procedările metodologice cele maĭ raţionale.

3. **Invăţămîntul să fie interesant.** — Intre condiţiile maĭ principale de îndeplinit în didactică, pentru ca învăţămîntul să-şĭ producă efectul său, este şi aceea ca învăţămîntul să fie interesant.

Interes teoretic şi practic.— Cînd se îndeplineşte numaĭ condiţiunea de claritate, cînd inteligenţa urmăreşte pas cu pas, şi cu succes, o desfăşurare şi o înlănţuire de ideĭ, pe care o pricepe, se produce o plăcere, plăcerea intelectuală.

Atuncĭ avem numaĭ interesul curat formal, teoretic, condiţionat de plăcerea ce se naşte, cînd puterile intelectuale se simt crescînd, cînd lumina se face din ce în ce maĭ largă în spirit, limpezind problemele vieţiĭ şi ale natureĭ.

Maĭ este însă un interes ce trebuie satisfăcut.

Cînd vorbeam despre rolul intelectuluĭ în viaţă, spuneam că el s-a născut ca un organ în serviciul instinctuluĭ de conservare, decĭ din interes practic, şi că treptat-treptat, cu desvoltarea luĭ, a maĭ crescut o trebuinţă nouă, trebuinţa de a înţelege pentru a înţelege, trebuinţa teoretică.

Interesul formal, arătat maĭ sus, se raportează maĭ mult la a doua funcţiune a inteligenţiĭ, la funcţiunea derivată, la teorie.

Invăţămîntul trebue să cate, însă, a satisface trebuinţa primară a înţelegeriĭ pentru scopul conservăriĭ şi fericiriĭ vieţiĭ. Atuncĭ avem *interesul practic.*

Ştiinţile se pot împărţi, din acest punct de vedere, în două categoriĭ: ştiinţe carĭ satisfac *maĭ mult*, în prima linie, interesul teoretic saŭ formal, şi sînt interesante prin ele însă-le; şi ştiinţe carĭ, în prima linie, se adresează interesuluĭ practic, material, şi, prin urmare, se raportează la funcţiunea primordială a inteligenţiĭ.

Am putea numi, ca exemple tipice, de categoria întăiŭ,

matematicile, logica, şi pînă la un punct — atîrnînd acest punct de metodă — limbile. Putem cita, ca exemplu tipic de a doua categorie, ştiinţile eminamente practice: higiena, medicina, agricultura, etc.

In aceste doă categoriĭ de ştiinţe, exemplificate prin matematicĭ deoparte şi prin medicină orĭ prin higienă de altă parte, se vede predominînd deoparte interesul teoretic, de altă parte interesul practic. La mijloc, între aceste doă extreme, sînt ştiinţe ce coprind în ele, în poporţiĭ deosebite — atîrnînd şi de aicĭ de metodă — interesul teoretic şi practic.

Cînd îşĭ propune omul de ştiinţă saŭ profesorul să demonstreze că suma celor treĭ unghiurĭ este egală cu doă unghiurĭ drepte, nu se vede ce interes practic ar eşi de aicĭ; inteligenţa e ocupată ca de o gîcitoare orĭ şaradă. Tot interesul se concentrează în a găst mijloacele, a căuta noţiunile intermediare, pe baza şi cu ajutorul carora să se poată stabili această egalitate ultimă între doă unghiurĭ drepte şi cele treĭ unghiurĭ din triunghiŭ. Şi interesul e satisfăcut, sentimentul mulţumiriĭ se produce, cînd se ajunge la acest rezultat. Iată un exemplu clasic de interes numaĭ teoretic. Prin demonstrarea ce duce la soluţia problemeĭ, mintea, captivată, urmăreşte cu aceiaş nerăbdare rezultatul, cum urmăreşte, d. e. la curse, un spectator cu privirea pe călăreţiĭ ce se întrec, curios să vază cine ajunge la ţintă maĭ degrabă.

Şi în celelalte ştiinţe găsim, incontestabil, în diferite grade, acest interes intelectual. In *istorie* d. ex., cînd se caută legătura cauzală dintre fenomene, cînd se arată din ce pricinĭ economice, culturale, sociale a rezultat un eveniment mare, ca revoluţia franceză, saŭ ca revoluţia noastră dela 1848, cînd se pătrunde nexul cauzal al înlănţuiriĭ faptelor, incontestabil că inteligenţa, satisfăcută, dă naştere unuĭ interes teoretic.

Tot aşa în toate celelalte ştiinţe, fie cosmologice, fie noologice, cînd se stabileşte legătura dintre fenomene, orĭ raporturile dintre ideĭ.

Dar, pe lîngă interesul acesta, găsim interesul *material, practic*, şi acesta de asemenea în diferite grade, nu numaĭ în ştiinţile pe care le-am citat ca esemple tipice de ştiinţe practice, dar şi în celelalte de o natură maĭ formală.

Chiar *matematica* poate să se predea şi dînsa în aşa chip,

în cît să mulţumească şi partea interesată, practică a omului. Aplicaţiile în probleme aŭ în cea maĭ mare parte acest rol. Problemele se pot alcătui astfel, în cît să răspundă la unele trebuinţe zilnice şi deslegarea lor să aducă uşurarea v-uneĭ greutăţĭ în sarcina vieţiĭ practice.

De ordinar, negreşit, astfel se şi compun problemele din matematică, începînd de la cele maĭ elementare, din învăţămîntul primar. Geometria, se ştie cîtă legătură are cu viaţa practică ;legătura eĭ e aşa de mare în cît, după istoriciĭ ştiinţiĭ, dînsa s'ar fi desvoltat din chiar interesul practic, din trebuinţa de a măsura şi delimita pămînturile. Tocmaĭ de această legătură practică, aşa de bogată în variate aplicaţiĭ, se poate servi învăţămîntul spre a trezi în suflete, pe lîngă interesul curat formal, şi interesul material.

Neapărat, ar fi o greşală, dacă s'ar inzista prea mult numaĭ asupra acesteĭ legăturĭ practice cu viaţa. Ştiinţa nu trebue tratată în mod exclusivist, nicĭ ca o zeiţă ce stă în cer, cum o numea *Schiller*, nicĭ ca un animal de hrană.

«Einem ist die Wissenchaft die hohe, die himlische Götin; dem audern, die tüchtige Kuh, die ihn mit Butter versorgt«.

Nicĭ numaĭ zeiţă, nicĭ numaĭ vacă, ştiinţa trebue să fie o funcţiune omenească, care să se adapteze la toate trebuinţile omeneştĭ, să satisfacă decĭ şi interesele teoretice şi cele practice.

A satisface interesele practice, a fi *interesantă*, în sensul acesta restrîns al cuvîntuluĭ, însemnează a pune ştiinţa în raport cu una din funcţiunile omeneştĭ — fie speciale, fie generale.

Un om, cu o inclinaţie înnăscută precumpănitoare în o direcţie, va fi interesat special, chiar exclusiv a afla cunoştinţile ce se raportează la acea inclinaţie individuală a luĭ. Cine se naşte cu o predispoziţie către matematicĭ; cine se naşte cu o predispoziţie pentru ştiinţile de observaţie, saŭ cele experimentale; cine, cu tendinţa de a întreba, pînă la torturare, natura lucrurilor spre a-ĭ stoarce secretele; cine, cu porniri către combinaţiile de ideĭ, în senzul şi scopul de a satisface trebuinţa frumosuluĭ, — va avea, fiecare după predispoziţia luĭ individuală, o atenţie maĭ interesată special pentru ordinea de

cunoştinţe, relative la acea tendinţă sufletească a personalităţiĭ luĭ.

Cariera specială, asemene, determină interesul particular. Cunoştinţile vor fi interesante pentru un militar, cînd se vor raporta la arta luĭ, la tactică, strategie, etc.; vor fi interesante pentru un profesor, cînd se raportează la determinarea maĭ apropiată a naturiĭ omeneştĭ şi a mijloacelor de a o perfecţiona; vor fi interesante pentru un negustor, cînd se vor raporta la afacerile luĭ comerciale; vor fi interesante pentru un agricultor, cînd îĭ vor ajuta să cunoască pămîntul bun de cutare cultură, să ştie cum se cultivă cutare plantă, saŭ cutare speţă de animale.

Aceste, sînt interese speciale.

Dar *sînt şi interese omeneştĭ generale*, ce există în orĭ-ce om normal. Pe un om normal, cuminte şi echilibrat îl vor interesa, incontestabil, cunoştinţile relative la condiţiunile de păstrare a sănătăţiĭ, fizice şi intelectuale; îl vor interesa cunoştinţile carĭ îl vor pune în situaţie de a-şi îndeplini maĭ conştient datoriile luĭ în viaţa socială, în situaţie de a-şĭ cunoaşte rostul luĭ în lumea interhumană, şi-ĭ vor da mijloacele de a funcţiona ca parte normal constitutivă în mecanizmul întreg sociologic în care trăeşte; adecă, maĭ în special, cunoştinţile ce-l vor pune în situaţie să-şĭ îndeplinească rolul luĭ de cetăţan. Il vor interesa acele cunoştinţe carĭ îĭ vor servi la susţinerea vieţiĭ, la triumful în lupta pentru existenţă. Il vor interesa şi cunoştinţele carĭ îĭ vor da puterea, nu de a triumfa în interesul luĭ personal, ci de a realiza un ideal, ideal umanitar, pornit din trebuinţa simpatieĭ universale, tot aşa de general, dacă nu de adînc, implîntată în natura omuluĭ, ca şi interesul personal.

Căcĭ nu vom considera, şi nu se poate considera, ca normal alcătuit omul, care înţelege şi simte ca interesant pentru dînsul numaĭ ceiace se raportează la binele luĭ personal, în opunere exclusivă cu buna stare, cu fericirea tuturor celorlalte fiinţe.

Dacă ar exista o astfel de natură, ar fi o natură monstruoasă.

Decĭ, cînd e vorba de «interes în învăţămînt şi de învăţămînt interesant», trebue să nu se uite a se desvolta şi interesul care se naşte din raportul cunoştinţelor cu vieaţa în general, nu numaĭ cu vieaţa individuală, dar şi cu cea socială. De aceea

avea dreptate Herbart, cînd, vorbind despre «învăţămîntul educator» şi despre *multilateralitatea interesuluĭ*, ce defineşte şi caracterisează acest învăţămînt, punea în prima linie interesele morale, interesele ideale.

De altfel, din punct de vedere curat şi numaĭ psichologic, *interesant* devine învăţămîntul totdeauna, cînd se măguleşte or-ce trebuinţă, or-ce pasiune omenească, saŭ instinct, indiferent de ce natură şi indiferent de ce valoare morală ar fi.

Era interesant d. ex. învăţămîntul Sofiştilor la Grecĭ, care propunea să dea mijlocul de a se ridica cineva prin puterea cuvîntuluĭ, prin retorică, deasupra concetăţenilor, astfel ca să-ĭ stăpînească.

Sofiştiĭ, cum se ştie, nu prea puneaŭ mare greutate pe distincţiunile morale, şi îşĭ propuneaŭ, pe faţă, să înveţe pe or-cine arta de a dovedi, or-cînd şi or-cuĭ, că acelaş lucru poate să fie şi bun şi răŭ, în aceleaşĭ condiţiĭ.

Negreşit că trebuie să fie interesant un învăţămînt care promite şi dă mijloacele de a cîştiga glorie, avere şi în genere puterea fie politică, fie economică orĭ socială.

Insă, în învăţămînt, trebuie să se facă o selecţie a diferitelor interese după un criteriu.

Interesul practic saŭ material în diferite ştiinţe.—Ziceam că în fiecare ştinţă se găseşte, în proporţie deosebită, şi interesul material şi interesul formal. Să vedem aceasta în cîteva esemple.

In logică. — *Logica* e o ştiinţă curat formală, şi, decĭ, interesul predominător în studiul eĭ, trebue să fie formal. Dar, cînd se daŭ mijloacele : cum să se dovedească sofismele în o cuvîntare plină de raţionamente specioase, cum să se dovedească în o scriere seducătoare, ca compoziţie, saŭ în orĭ-ce altă manifestare literară maĭ complexă, erorile de judecată, atuncĭ ştiinţa logică devine un instrument practic, şi interesul pe care îl deşteaptă, e un interes material. In şcolĭ, ce e drept, din modul cum se propune ştiinţa logiceĭ, nu prea iese acest interes din urmă. Nu vom lua, însă, ca normă aceia ce se face şi aceia ce este. Ştiinţa educaţieĭ este care dă normele, arată aceia ce *trebue să fie*.

Incontestabil, că dacă, în predarea ştiinţeĭ ce expune şi

lămurește procedările arteĭ de a gîndi just, s-ar adăuga și exercițiile practice, prin carĭ s-ar tinde a se aplica regulele cunoscute la niște cazurĭ concrete, spre a descurca, bunioară, un țesut de erorĭ logice presărate în o lucrare literară orĭ științifică—studiul logiceĭ ar deveni maĭ interesant și din punctul de vedere teoretic, și din cel maĭ practic.

Interesul practic în științele fizico-naturale.—Științele fizico-naturale aŭ un cîmp întins pentru desvoltarea interesuluĭ material. Acest interes material e neglijat însă, cînd, d. e. în chimie și în fizică, se vorbește numaĭ de legĭ generale, de principiĭ și de proprietățĭ convenabile tuturor compurilor saŭ claselor principale de corpurĭ și de fenomene din natură, și nu se caută, pe baza acelor legĭ, să se explice mediul fizic direct înconjurător.

Poate să se cunoască perfect de bine, în principiile eĭ generale, chimia; dacă, însă, cînd ar fi vorba de a explica ce e gazul aerian, ce e și cum se alcătuește un chibrit, orĭ săpunul, saŭ or-ce substanță uzuală, sarea, apa, etc., elevul ar rămînea cu ochiĭ marĭ de surprinză, înălțînd din umerĭ,—învățămîntul, or-cît ar fi fost de clar, și, decĭ, din punct de vedere formal, or-cît ar fi fost de interesant, a păcătuit, lăsînd interesul practic neatins și nedeșteptat. Introducîndu-se și aceste considerațiĭ, se adaugă din contră la interesul învățămîntuluĭ, în proporție cu stabilirea raporturilor dintre cunoștințe și dintre interesele zilnice ale viețeĭ.

In științele naturale descriptive, în geologie, botanică, zoologie, se obișnuiește să se vorbească și de detaliĭ, negreșit, nu numaĭ de principiile generale, ba încă decît se poate maĭ multe detaliĭ. Dar în alegerea amănuntelor nu se vede domnind criteriul interesuluĭ vital, al interesuluĭ practic.

Fără îndoială, nimenea nu se opune părțeĭ generale a științeĭ. Această parte generală răspunde întîeĭ forme de interes, răspunde trebuințeĭ de a înțelege lumea. Dar, cînd e vorba de a recurge la exenplificărĭ concrete, de ce nu s-ar căuta acestea și în vederea celuĭ de al doilea interes, a interesuluĭ material? Cînd se fac clasificările plantelor, animalelor, cînd se descriŭ maĭ în detaliŭ caracterile lor și se enumără speciile și familiile, este, parese, elementar să se aleagă, ca exemple, acele clase și categoriĭ de ființe, carĭ trăiesc în mediul fizic al

ţăreĭ unde se propune ştiinţă. Speţele de plante şi de animale ce or fi trăind în Australia, în sudul Africeĭ, în America, pot fi frumoase, interesante pentru zoolog, pentru botanist, pentru specialist; dar pentru acel care — cum e în învăţămîntul secundar—e nevoit, din cauza mulţimeĭ obiectelor de studiĭ şi din cauza scurtimeĭ timpuluĭ, să se mulţumească numaĭ cu noţiunile generale de cultură generală; pentru acela care, în aceste condiţiunĭ, voieşte să se orienteze în datele generale ale ştiinţeĭ, este logic să i se descrie în detaliĭ, nu cazurile depărtate, fenomenele şi fiinţele cu carĭ nu se întîlneşte în viaţă, ci acele fenomene, fiinţe şi lucrurĭ pe carĭ le vede, le utilizează, de carĭ trebue să se ferească, ale căror proprietăţĭ îl afectează, se rapoartă la viaţa luĭ, fie in bine, fie în răŭ.

Tot aşa şi pentru istorie, pentru geografie, limbĭ, etc.

In Himie. — Dar în predarea *chimieĭ*, maĭ ales, se poate învedera şi aplica maĭ larg şi maĭ efectiv principiul de a desvolta interesul practic în învăţămînt. Himia are atîtea aplicaţiunĭ industriale.

Ar fi o adevărată revoluţie morală şi socială în sistemul nostru de învăţămînt, dacă în micile noastre laboratoriĭ saŭ cabinete de himie, de pela şcolĭ,—unele binişor înzestrate cu aparate şi material de esperimentaţie,—profesorul nu s-ar mărgini numaĭ a demonstra, în mod intuitiv, legile combinaţieĭ corpurilor, şi a analiza composiţia lor, ci ar căuta să facă sinteze interesante pentru foloasele lor în viaţa de toate zilele.

Cu cîtă plăcere ar lua parte elevul la lecţia de himie, cînd i s-ar arăta cum poate să-şĭ facă singur un parfum, măcar simplul *odicolon*, orĭ un săpun, o oglindă, un chibrit! Cu ce mîndrie s-ar duce el acasă şi ar ruga pe toată lumea ză se uite la dînsul, cum ştie să producă, din cutarĭ şi cutarĭ elemente, un anumit corp, de care toţĭ aŭ nevoie!

In colţişorul luĭ din casă s-ar înjgeba un adevărat laboratoriŭ.

Pe firida, pe fereastra, pe laviţele, etajerele şi dulapurile camereĭ s-ar vedea tot felul de sticluţe cu preparatele luĭ, şi borcănaşe de pomadă, şi cutioare cu săpunurĭ, pe carĭ fraţiĭ şi părinţiĭ luĭ, — maĭ în glumă, maĭ în serios, — le ar cere la trebuinţă, să se slujească cu ele.

In unele din orele de clasă, utilizate pentru lucrărĭ practice,

exerciţiĭ, estemporale, etc., s-ar da elevilor să lucreze, pe întrecute, cîte-un preparat de corp uzual, la toţĭ acelaş lucru saŭ fiecăruia după cererea şi predisposiţia luĭ.

Nu maĭ încape îndoială, că scopul acesteĭ nouĭ metode în învăţămîntul ştiinţelor natureĭ, n-ar fi, direct, de a scoate din elevĭ numaĭ decît industriaşĭ orĭ negustorĭ. Nu. Scopul este curat şi simplu numaĭ de a educa, deşteptînd în sufletul omuluĭ cît se poate maĭ multe puterĭ latente, atingînd cît se poate maĭ multe rezorturĭ ale vieţeĭ şi activităţeĭ luĭ sufleteştĭ.

Resultatul cultural ar fi din cele maĭ însemnate.

1⁰) S-ar desvolta sentimentul puntereĭ asupra natureĭ.

Omul atît poate, cît ştie. *Savoir c'est pouvoir.* Dar numaĭ atuncĭ poate, şi ştie că poate, cînd din cunoştinţele luĭ asupra natureĭ se simte în stare a interveni în cursul obişnuit a-l natureĭ, şi a *produce*, a *creia* lucrurĭ şi fenomene, combinînd şi mînuind legile lor, după gustul şi după interesul luĭ.

2⁰) S-ar desvolta, de sigur, sentimentul solidarităţeĭ dintre clasele sociale.

Viitoriĭ absolvenţĭ aĭ cursuluĭ secundar de cultură generală, or-cît de departe s-ar sui în ordinea ierarhieĭ sociale, or-cît de învăţaţĭ ar deveni în litere orĭ matematicĭ, etc., orcît de puternicĭ şi de bogaţĭ ar ajunge prin muncă şi noroc, nu s-ar maĭ uita aşa de sus şi despreţuitor la fabricantul, care face cu meşteşug chibriturĭ, săpun saŭ lumînărĭ.

L-ar privi cu alţĭ ochĭ, cînd şi-ar aduce aminte că şi el a încercat odată să aplice legile ştiinţeĭ în realizarea unor astfel de lucrurĭ saŭ a altora de aceaşĭ 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 meşteşugul luĭ, ca or-care alt specialist de distincţie. Ceva din sentimentul admiraţieĭ ar influenţa apreţiarea omuluĭ, prin înţelegerea greutăţilor şi meritelor opereĭ luĭ. Aplicaţiile practice în şcoală, democratizînd spiritele, apropiind clasele sociale, ar înobila munca, punînd-o în rangul aristocraţieĭ de merit şi de valoare.

3⁰) Un vechiŭ prejudiţiŭ domneşte încă destul de tiranic în societatea noastră. Meseriile independente, lucrările manuale, industria şi comerţul sînt considerate ca ocupaţiĭ inferioare, maĭ puţin onorabile decît aşa zisele profesiĭ liberale, decît profesoratul, advocatură, medicina, preoţia, magistratura.

Această considerație se observă în toate manifestările vieței sociale, dar nicăerĭ nu se constată maĭ evident și frapant ca în selecția secsuală. O fată cu greŭ se hotărăște a lua un negustor saŭ un fabricant de frîngiĭ, bunioară. Odorul visurilor eĭ trebuie să fie măcar un funcționăraș cît de mic, chiar și numaĭ copist de tribunal. I s-ar părea o injosire și s-ar rușina, cînd ar fi nevoită să zică : «bărbatu-meŭ 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 unuĭ lumînărar, unuĭ fabricant saŭ vînzător de săpunurĭ, orĭ de chibriturĭ.

Cel mult agricultoriĭ maĭ găsesc grație înaintea gustuluĭ rafinat al depositarelor criteruluĭ, după care se judecă valorile relative ale meseriilor sociale.

Acestuĭ prejudițiŭ, explicabil prin maĭ multe cauze, se datorește și faptul, de care ne plîngem azĭ, că ne lipsește industrie și comerț propriŭ, că Romîniĭ se îndeasă la slujbe și la lefurĭ plătite din budgetul Statuluĭ, și nu se îndeletnicesc cu meșteșugurĭ, cu munca manuală, cu roditoarele afacerĭ de negoț și aplicațiĭ industriale.

Deșteptînd în școala de cultură generală interesul pentru lucrărĭ practice, s-ar ajuta, indirect dar sigur, la distrugerea acestuĭ prejudițiŭ.

Folosul n-ar fi numaĭ că s-ar învăța maĭ cu drag, dar că s-ar deștepta în uniĭ, din vreme, impulsiile talentuluĭ îndreptat către viața practică a techniceĭ industriale și a comerțuluĭ ; iar în alțiĭ—în toțĭ — respectul pentru aceste ramurĭ ale specialisăreĭ munceĭ sociale.

Interesul material în studiul istorieĭ.—Istoria ar trebui astfel predată în cît să satisfacă și trebuința practică a orientăriĭ în mersul societățiĭ, adică, interesul material.

Teamă-mĭ este însă că, dacă s-ar cerceta și analiza de aproape modul cum se predă de fapt istoria, s-ar constata, poate, că nicĭ chiar interesul teoretic nu e tocmaĭ satisfăcut; cît despre cel material, acela și maĭ puțin, dacă nu de loc.

Interesul teoretic ar fi atuncĭ îndeplinit, cînd, prin stu-

diarea istorieĭ, fie naţionale, fie universale, s-ar naşte o convingere clară despre *evoluţia spiritului şi caracterului omenesc* în general, saŭ a *poporuluĭ* în special, despre a căruĭ istorie e vorba; cînd, apoĭ, din acest studiŭ, întemeiat pe înlănţuirea cauzală a fenomenelor sociologice, ar ieşi, maĭ departe, înţelegerea şi explicarea limpede a stăriĭ actuale, precum şi a direcţieĭ vieţiĭ colective.

Poate că această trebuinţă teoretică s-ar crede că se poate numaĭ în învămîntul superior; nu vorbesc de acest învăţămînt. Dar dacă, în învăţămîntul secundar, se pare în adevăr imposibil a lămuri seria evolutivă a vieţiĭ colective în omenire, saŭ la un popor, cel puţin pentru eleviĭ din cursul superior; şi, dacă, pe temeiul acesteĭ imposibilităţĭ, se elimineazā interesul curat formal al istorieĭ din învăţămîntul secundar, atuncĭ cel puţin, trebue neapărat să se satisfacă al doilea interes, cel material, pe care îl poate procura această ştiinţă. Căcĭ o ştiinţă ce n-ar deştepta nicĭ interesul practic, nicĭ cel teoretic, nu merită să fie cunoscută, e o grămădire de fapte amorfe şi fără absolut nicĭ un interes, e tot aşa cum s-ar cunoaşte cîte frunze cad saŭ răsăr într-o dimineaţă de primăvară orĭ de toamnă, saŭ, cum zice Spencer, «cîţĭ puĭ a făcut pisica vecinuluĭ».

Se satisface în învăţămîntul secundar cel puţin interesul material, în studiul istorieĭ?

Interesul material se satisface, cînd se dă putinţa, celuĭ ce a învăţat istoria, să-şĭ dea samă, în un moment dat a-l vieţiĭ poporuluĭ, de direcţia în care trebue să se manifeste ca membru conştient şi activ al societăţiĭ. Cetiţĭ s. e. interesanta prefaţă a luĭ *Taine*, la scrierea *Les origines de la France contemporaine*, şi vedeţĭ cum îşĭ pune, dela început, ca ţintă clară, care-l face să studieze origina Franţeĭ şi desfăşurarea evenimentelor pînă în timpul luĭ: a-şĭ da seamă de Franţa actuală, ce este ea în prezent, ce însemnează, în cotro merge evoluţia eĭ, etc., toate în scopul practic determinat de a şti: ce trebue să facă el, *cum să voteze*. Şi ca să vadă cum trebue să îndeplinească această datorie civică, a trebuit să cerceteze cum e alcătuită viaţa publică, socială, economică a Franţieĭ, cum s-a născut starea actuală din fazele precedente şi în cotro merge societatea.

«In 1849, zice *Taine*, avînd doă-zecĭ-şi-unu de anĭ, eram alegător şi foarte încurcat; căcĭ aveam de ales cincĭ-spre zece saŭ doă-zecĭ de deputaţĭ, şi ceva maĭ mult, după obiceiul francez, trebuia nu numaĭ să aleg oamenĭ, dar să optez între teoriĭ. Mi se propunea să fiŭ regalisat saŭ republican, democrat saŭ conservator, socialist saŭ bonapartist: eŭ nu eram nimic din toate acestea, ba nu eram absolut nimic, şi cîte odată invidiam pe atîţia oamenĭ convinşĭ, carĭ aveaŭ fericirea de a fi ceva. Dupe ce am ascultat diversele doctrine, recunoscuĭ că desigur era o lacună în spiritul meŭ. Motive valabile pentru alţiĭ, nu eraŭ de loc pentru mine; nu puteam înţelege că în politică s-ar putea lua cineva după preferinţele sale.»

Şi maĭ departe: «Forma socială şi politică în care un popor poate să intre şi să rămîe nu e lăsată la bunul luĭ plac, ci e determinată de caracterul şi trecutul luĭ. Ea trebuie, pînă în cele maĭ micĭ amănunte, să se moduleze după trăsăturile viĭ asupra cărora s-aplică, altfel ea se va sparge şi va cădea în bucăţĭ. De aceea nu vom izbuti să găsim pe a noastră, decît studiindu-ne pe noĭ înşi-ne, şi cu cît vom şti maĭ precis ceea ce sîntem cu atît vom înţelege maĭ sigur ceea ce ne convine». «Ce de timp, ce de studiĭ, ce de observaţiĭ rectificate unele prin altele, ce de cercetărĭ în prezent şi în trecut, în toate domeniile cugetăriĭ şi ale acţiuneĭ; ce de muncă nesfîrşită şi seculară, spre a obţine ideea esactă şi complectă a unuĭ mare popor, care a trăit viaţă de popor şi care trăieşte încă! Dar acesta este singurul mijloc de a nu legifera fals după ce am raţionat în vid, şi mi-am zis că, cel puţin pentru mine, dacă voiŭ încerca vr-odată să-mĭ stabilesc vre-o opinie politică, să fac aceasta numaĭ după ce voiŭ fi studiat maĭ întîiŭ Franţa.»

Orĭ-cine a absolvit învăţămîntul secundar poate să răspunză, din proprie experienţă, la întrebarea dacă învăţămîntul istorieĭ în şcoală le a dat putinţa practică cerută de *Taine* în acea prefaţă, precum şi de pedagogĭ ca H. Spencer.

«Ideile ce se daŭ, sub acest nume, (de istorie), tinerimeĭ, zice H. Spencer, sînt absolut lipsite de valoare în ce priveşte calitatea lor de călăuză în viaţă. Faptele raportate în cărţile noastre de istorie, întrebuinţate în şcolĭ, şi cele coprinse în operile maĭ serioase scrise pentru adulţĭ, aproape nu pun de

loc în lumină adevăratele principiĭ ale acţiuneĭ politice. Biografiile suveranilor nu aruncă multă lumină asupra ştiinţiĭ sociale. A şti pe dinafară intrigile dela curte, comploturile, uzurpările ce s-aŭ întîmplat şi alte lucrurĭ de acest fel, cu toate numele personajelor carĭ aŭ luat parte la ele, asta nu ne învaţă mare lucru despre cauzele progresuluĭ naţiunelor.

«Citim că în cutare epocă a fost o contestare pentru putere, şi că această contestare a dat naştere uneĭ bătăliĭ în regulă; că generaliĭ şi locotenenţiĭ se numeaŭ aşa şi aşa; că aveaŭ fie-care atîtea miĭ de oamenĭ de infanterie, atîtea miĭ de oamenĭ de cavalerie, şi atîtea tunurĭ; că şi-aŭ aşezat trupele în cutare şi cutare ordine; că aŭ manevrat, aŭ atacat, s-aŭ retras în cutare chip; că la ora cutare din zi aŭ încercat cutare înfrîngere saŭ aŭ cîştigat cutare avantaje; că, într-un avînt oarecare, un general a fost ucis şi un regiment decimat; că, după toate peripeţiile lupteĭ, victoria a fost de partea uneĭ armate saŭ a celeĭlalte; în sfîrşit că aŭ fost atîţia morţĭ, atîţia răniţĭ şi atîţia prizonierĭ. In toate detaliile grămădite carĭ compun povestea, se găseşte oare unul singur care să te poată ajuta a te conduce ca cetăţan? Să presupunem că aĭ cetit cu băgare de samă nu numaĭ *cele cincĭ-spre-zece bătălii decisive care s-aŭ dat în lume*, dar descrierea tuturor bătăliilor menţionate în istorie — votul tăŭ la alegerile viitoare va fi oare maĭ judiţios?» [1])

Bacalaureaţiĭ, în genere, aŭ vrîsta care le permite dreptul de vot; decĭ sînt cetăţenĭ şi ar trebui să credem că, pe temeiul cunoştinţelor istorice căpătate în cursul secundar, ştiu şi formele vechĭ din carĭ s'a desvoltat ţara romînească, şi direcţia culturală în care merge, şi alcătuirea şi rostul întreg al vieţiĭ publice; şi decĭ, pentru a pronunţa cuvintele luĭ Taine şi Spencer, ştiŭ pe cine *să voteze.*

Pentru cîţĭ absolvenţĭ, însă, nu samănă această întrebare cu acea din comedia luĭ Carageali: «dar eŭ cu cine votez?»

Dacă dar nicĭ interesul teoretic nu se poate realiza în învăţămîntul secundar, şi nicĭ cel material, atuncĭ care maĭ rămîne să fie rolul şi raţiunea de a fi a studiuluĭ istorieĭ?

---

[1]) Vezĭ cap. I din scrierea luĭ asupra *Educaţieĭ.*

Reforma de introdus în coprinsul studiului istoriei.— Istoria, ca să devină interesantă, ar trebui să-şĭ schimbe mult din cuprinsul actual, astfel cum se găseşte în cele maĭ multe din cărţile şcolare, adică în programul de fapt al şcoaleĭ. Ca să satisfacă interesul teoretic, şi să dea inteligenţiĭ o călăuză explicătoare despre evoluţia societăţiĭ, despre directiva mersuluĭ sufletuluĭ omenesc colectiv, trebue să arunce mult din balastul detaliilor lipsite de valoare ştiinţifică, relative la răsboae, la biografiile şi intrigile familiare ale capetelor încoronate; trebue să se ocupe maĭ mult cu manifestaţiile colective ale societăţilor şi popoarelor, cu instituţiile, ideile, credinţile, obiceiurile, religiile, arta, technica, etc., cu viaţa totuluĭ omenesc care face obiectul istorieĭ; trebue să devină, decĭ, maĭ mult ceia ce cere H. Spencer, o *sociologie descriptivă*. Aceasta în ce priveşte interesul teoretic, ce ne îndeamnă să ne dăm sama de legătura cauzală dintre evenimentele istorice, considerate ca treptele evoluţieĭ prin care trece societatea omenească, şi să întrevedem astfel linia de evoluţie a omeniriĭ, saŭ numaĭ a poporuluĭ cu care ne ocupăm în special;

In ce privesce *interesul material*, istoria trebue să caute o orientare, cît se poate maĭ lămurită, în mediul social, în care trăeşte generaţia ce se instruieşte.

E de observat că raza interesuluĭ parcă ar sta în raport invers cu depărtarea în timp şi în spaţiŭ a evenimentelor de care este vorba. Cu cît evenimentele sînt maĭ depărtate, cu atît interesul *practic* al cunoaşteriĭ acelor evenimente, de ordinar, e maĭ mic. Evenimentele din China, Japonia, Oceania pot fi interesante teoreticeşte; dar, ca practică, ca înrîurire asupra vieţiĭ noastre, sînt neînsemnate.

Cînd la depărtarea în spaţiŭ se maĭ uneşte şi depărtarea în timp, evenimentele îşĭ perd din ce în ce şi maĭ mult interesul practic. Cunoaşterea începuturilor societăţilor din Asia, Africa, depărtate în spaţiŭ şi timp, ce influenţă pot avea asupra evenimentelor noastre de astăzĭ, decĭ asupra vieţiĭ practice istorice contimporane? Poate să aibă interes teoretic, pentru înţelegerea desfăşurăriĭ evolutive a spirituluĭ omenesc; dar interes practic, *nu*.

Ba încă, parcă îţĭ vine să crezĭ, că interesul practic şi teoretic staŭ adesea în raport invers, în această ordine de lucrurĭ.

Din punct de vedere teoretic, dorim şi căutăm să ştim în-

ceputurile cele maĭ depărtate, ca să urmărim lanțul cauzal al evenimentelor, cît se poate maĭ mult în trecut, și să găsim firul explicător complect al evenimentelor istorice.

Din punct de vedere practic, însă, cu cît ne ducem maĭ departe în timp și spațiŭ, cu atît ieșim maĭ mult din cercul intereselor zileĭ și ale epoceĭ noastre.

Dacă aceste cerințe și principiĭ didactice raționale nu prea se găsesc îndeplinite în învățămîntul nostru secundar, causa e, între alte multe, că, în dorul nostru de a avea școlĭ multe, grabnic înzestrate cu materialul didactic necesar, s-a recurs, în facerea cărților, la manuale străine, cum s-a recurs de altminterĭ și în alte ramurĭ ale activităţiĭ noastre publice, cînd a fost vorba de legiuirĭ, buni-oară. Constituția nu s-a luat d-a gata din străinătate? De ce nu s-ar împrumuta și cărțile școlare dela streinĭ? Dar eĭ le-aŭ elaborat pentru trebuințile lor culturale. Nu face nimic; vor învăța și eleviĭ noștri, ce învață eleviĭ Francezilor și Nemților. Nu e tot știință? Astfel se esplică, pentru ce școlariĭ noștri se surmenează cu evenimentele istorice interesante maĭ mult pentru Francezĭ saŭ Germanĭ; iar evenimentele maĭ apropiate de noĭ în timp și spațiŭ, nefiind tot așa de interesante pentru autoriĭ cărților streine, sînt omise.

Fără îndoială, pentru un francez saŭ german e de puțină importanță a se ști ceea ce se petrece maĭ de aproape în Serbia, Bulgaria, Ungaria, în țările învecinate cu noĭ; și, din nenorocire, autorilor didacticĭ din streinătate, nicĭ prin gînd nu le trece să elaboreze cărțĭ pentru trebuințile noastre culturale. Din cauza aceasta, nicĭ în școalele noastre nu se inzistă, atît cît ar trebui, pentru orientarea istorică a noastră, asupra popoarelor vecine și asupra spirituluĭ lor, de și sînt în relație cu noĭ și ne interesază în mod practic. Și cam tot așa se întîmplă și cu celelalte științe.

Am desvoltat acest principiŭ pentru istorie în altă lucrare. Reproduc aicĭ cîteva considerațiĭ de acolo.

«Orĭ-ce popor are dreptul să privească lumea istorică din punctul săŭ de vedere. Noĭ am văzut, pînă maĭ ierĭ, istoria universală prin ochiĭ Francezilor saŭ Germanilor. Cărțile noastre de școală, în genere, se estind asupra evenimentelor, carĭ interesează, în prima linie, pe Francezĭ saŭ pe Germanĭ.

Francezii și Germanii și-au scris cărțile istorice pentru *ei*, și spre a orienta tinerile *lor* generații în cercul lumei istorice, care se raportează mai întîiu 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: Cruciatele, lupta papilor cu imperiul și rivalitatea dintre Franța și Anglia, «carî, pînă la 1328, îșî 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.

In acea «izolare și obscuritate» se ridică imperiul romînobulgar, care s'a măsurat cu doă imperii: bizantin și latin, și mai-mai le-a răpus, pe cel dintîiu în aplauzele mareluĭ papă Inocențiu al III; pe cel d-al doilea, în ciuda luĭ.

In acea «izolare și obscuritate» se pune temelia Statelor romîne și se începe, între ele și Ungaria, o rivalitate, tot așa de interesantă, pentru noĭ, ca și rivalitatea dintre Franța și Anglia pentru Francezĭ.

In acea «izolare și obscuritate» apare în răsăritul Europei înspăimîntătoarea semi-lună, care trimete fiorĭ de groază pînă în adîncul Apusuluĭ. Și poporul nostru are mîndria că atuncĭ, alăturea cu celelalte popoare micĭ dintre Balcanĭ și Carpațĭ, și încă maĭ des *singur*, a servit de «stîlp al lumeĭ apusene.»

Și cu brațul luĭ armat
Pasul soarteĭ l-a schimbat

Dar ce pasă istoriculuĭ Francez de faptele glorioase și de luptele pe viață și pe moarte ale unuĭ mic popor dela Dunăre, perdut în răsăritul Europeĭ?

Pentru el, noĭ trăim în «izolare și obscuritate» fiindcă viața noastră n-are nicĭ o influență și n-aduce nicĭ-o lumină asupra vieții și destinelor poporuluĭ săŭ.

Dar noă ce ne pasă de încurcăturile luĭ *Șilperic* și ale luĭ *Sigebert* cu niște femeĭ ca *Fredegunda*, *Calsvinta* și *Bruneho*, carĭ pricinuĭesc atîtea omorurĭ și provoacă rezbele între Francezĭ?

Aleg numaĭ un exemplu. Dacă un istoric francez insistă, cu nume propriĭ, asupra acestor întîmplărĭ, lucrul se explică şi se justifică. Eĭ scriŭ istoria din punctul de vedere al intereselor vieţiĭ lor naţionale. Ceea ce nu se justifică, însă, este că şi noĭ o scrim tot aşa, adică o prescriem, traducînd cărţile streine în limba noastră. N-ar maĭ rămînea spre a complecta procedarea, decît să traducem şi *viaţa lor* în *viaţa noastră*.

Pe noĭ ne interesază maĭ întâiŭ *noĭ*, şi mediul istoric încunjurător, vecinii noştri. «A cunoaşte, este a putea» zice *Aug. Comte*. Maxima filozofuluĭ francez se aplică la universul istoric, ca şi la cel fizic; la omul individ, ca şi la popoare.

Ca să invederez şi necisitatea şi putinţa de a trata istoria din punctul nostru de vedere, şi pornind de la noĭ, ca centru, adaug încă o observaţie.

Orientul e marea scenă istorică unde se începe, se sfîrşeşte şi se manifestă în splendoarea eĭ viaţa societăţilor din evul mediŭ. In adevăr. Ce eveniment provoacă plămădirea evuluĭ mediŭ? Năvălirea barbarilor, care dărîmă imperiul Roman de Apus şi serveşte de ferment social al uneĭ lumĭ nouĭ.

Ce eveniment determină încheierea Evuluĭ mediŭ? Sfărîmarea celeilalte jumătăţĭ a imperiuluĭ Roman, prin năvălirea Turcilor în Europa şi luarea Constantinopoleĭ.

Şi în ce se manifestă, pînă în adîncimea luĭ, principiul de viaţă al societăţiĭ medievale? In cruciate, carĭ ridică miĭ de oamenĭ, din toate straturile sociale şi din toate ţările creştine, spre a-ĭ duce în Asia, ca să scape Ierusalimul şi locurile sfinte din mînile Musulmanilor.

Dar aceste treĭ evenimente capitale, hotărîtoare pentru viaţa omeniriĭ din Evul mediŭ, unde s-aŭ petrecut? Nu în *Orient?*

Şi toate trele vin în atingere directă cu viaţa poporuluĭ nostru. Barbariĭ pe noĭ ne calcă întîiŭ. Mulţĭ din cruciaţĭ trec şi lasă urme de trecerea lor, cel puţin în peninsula balcanică: Soarta primeĭ părţĭ a expediţieĭ I şi soarta cruciateĭ a IV, maĭ ales, s-a decis de poporul romîn din Balcanĭ, şi de aliaţiĭ luĭ, Bulgariĭ şi Slaviĭ.

Şi apoĭ, cînd e vorba de urgia care pune capăt imperiuluĭ bizantin — de Turcĭ — unde se petrec grozavele lupte despe-

rate cu năvala lor cotropitoare? Unde întîmpină eĭ stavila cea maĭ neînfrîntă? Nu în Orient? Nu la Dunăre şi în ţările noastre?

Sîntem îndemnaţĭ, prin urmare, şi de cursul evenimentelor a muta centrul de gravitate şi punctul de vedere din apus în răsărit, spre a privi şi studia viaţa omenireĭ din Evul mediŭ.

Şi nu-ĭ de loc o pornire esclusivistă a pleca, în special, dela istoria poporuluĭ romîn.

La consideraţia naţională şi istorică, se maĭ adaugă alte consideraţiĭ de natură curat pedagogică. Este natural a lega de firul istorieĭ naţionale firele istorice ale celorlalte popoare şi a bate astfel pînza istorieĭ universale pe urzeală istorieĭ Romînilor, pe carĭ copiiĭ o cunosc deja, în mod sumar şi elementar, din clasele primare. Să nu uităm un singur moment că, în special în clasa I, II şi III secundară, *introducem* pe copiĭ în istoria omenireĭ în genere, îĭ orientăm pentru *prima oară* în peripeţiile totuluĭ uman, din care face parte ţara lor.

E firesc lucru, că trebue să legăm, în spiritul lor, nouile fapte de cele vechĭ, cunoscute deja de eĭ; să le ducem mintea dela cunoscut la necunoscut, dela apropiat la depărtat. Din ţara lor, luată ca centru, să le arătăm de jur împrejur lumea istorică, desfăşurîndu-se în succesiunea fenomenelor eĭ felurite.

Interesul practic în studiul limbelor. Şi privitor la *studiul limbilor*, avem de observat că se cam neglijează interesul practic. Cînd se predă şi se învaţă limbile în mod deductiv, începînd cu gramatică, anunţîndu-se regulele, căutînd aplicarea lor în exemple, apoĭ dîndu-se teme, exerciţiĭ, în carĭ se cere să se realizeze cerinţele aceloraşĭ regule, cea-ce se mulţumeşte e maĭ mult interesul curat *formal*, ca şi la matematicĭ.

Se daŭ oare carĭ greutăţĭ de învins, combinărĭ de cuvinte, a căror deslegare trebuie căutată, în virtutea unor legĭ gramaticale emise. Invingerea unor astfel de dificultăţĭ produce o satisfacere curat formală, fără tendinţă practică.

Interesul practic ar fi atuncĭ pus în acţiune, cînd, pe baza cîtorva cunoştinţe de limbă, s-ar da putinţa elevilor să-şĭ exprime ideĭ şi sentimente ale lor propriĭ; cînd s-ar arată, dela primele începuturĭ ale studiuluĭ, că acea limbă ce se studiază foloseşte în relaţiile interhumane.

Aceasta însă cere o schimbare aproape complectă de metodă; în loc de se începe cu gramatica, să se sfîrşească cu ea, ca o sinteză ultimă a regulelor observate şi induse treptat — treptat din analiza directă a bucăţilor concrete de vorbire, date ca un tot complect. Atuncĭ s-ar realiza şi interesul material practic, şi s-ar satisface maĭ bine şi interesul teoretic al înţelegeriĭ raţionale a limbiĭ.

Efectul asupra inteligenţiĭ, cînd se satisfac aceste două felurĭ de interese, este încalculabil de mare. Dacă numaĭ înţelegerea simplă a uneĭ ştiinţe desvoltă, asupra ordineĭ de ideĭ expuse, atenţia, care face să se fixeze maĭ adînc în *memorie* acele cunoştinţĭ, ajutînd astfel la organisarea mintală prin o asociaţie maĭ sistematică şi maĭ durabilă, aceste efecte sînt şi maĭ sigure atuncĭ, cînd, pe lîngă interesul formal, se maĭ adaugă şi interesul practic.

Indeplinirea acestor două condiţiĭ generale din didactică, ne înlesneşte a întroduce în inteligenţă cunoştinţĭ clare, legate între ele în mod sistematic; şi ne înlesneşte a forma *intelecte organisate*, care-şĭ daŭ seama liber de lumea înconjurătoare, putînd a utiliza pentru viaţă proprietăţile şi condiţiile acesteĭ lumĭ, fie materiale, fie cultural-istorice.

CHESTIUNILE RELATIVE LA PROGRAMA

Să ne întrebăm acum: *ce trebuie să se înveţe?*

Cu privire la *programa* se deschide altă serie de probleme importante.

Vom avea de determinat:

1) Ştiinţele indispensabile învăţămîntuluĭ secundar;

2) Vom avea de discutat chestia priorităţiĭ saŭ a *valoriĭ relative* a acestor materiĭ;

3) Chestia *ordineĭ* în care trebue să se predea, a succesiuneĭ lor;

4) Foarte importanta chestiune, dar aproape de tot neglijată, a raportuluĭ de coesistenţă între aceste materiĭ, problemă cunoscută în didactică sub numele de problema *concentraţieĭ* şi a *corelaţieĭ*. In clasă se dă o grupă de obiecte de studiŭ. E vorba dacă între acele obiecte nu trebue şi nu se poate sta-

bili astfel de relaţiĭ, în cît să rezulte din asociaţia lor raţională organisarea intelectuluĭ.

Vom lua pe rînd maĭ întîiŭ întrebarea:

1) CE TREBUE SĂ SE ÎNVEŢE?

Asupra acesteĭ întrebărĭ avem două răspunsurĭ, ce se pot reduce la două direcţiĭ pedagogice.

a) Un răspuns este al *utilitarismuluĭ pedagogic.*

Trebue să se înveţe de a dreptul şi numaĭ aceia ce foloseşte direct vieţiĭ, acele cunoştinţĭ şi în acea măsură, se determină de utilitatea în diferitele sarcinĭ şi funcţiunĭ ale omuluĭ pentru conservarea şi afirmarea vieţeĭ, şi pentru îndeplinirea obligaţiilor inevitabile orĭ-căruĭ om în viaţă.

b) Al doilea răspuns, care s-ar putea numi *formalismul pedagogic* se exprimă cam ast-fel:

Negreşit, nu vom depărta pe omul, ce voim a-l instrui, de viitoarele şi invitabilele luĭ condiţiunĭ de viaţă. Negreşit, omul ce iese dintr-o şcoală, e menit a trăi în lume, şi, prin urmare, trebue să i se dea mijloacele de luptă pentru existenţă. Insă, aceste mijloace nu constaŭ în a da numaĭ-decît materialul *direct* al cunoştinţelor neapărat şi imediat necesare în viaţă, ci staŭ în a da posibilitatea de a căpăta aceste cunoştinţe, variabile după trebuinţele individuale ale fie-căruia, în a-ĭ da *instrumentul* cu ajutorul căruia, în urmă, va fi gata să-şĭ culeagă, din lumea vastă a cunoştinţilor omeneştĭ, acelea carĭ îĭ vor fi maĭ necesare pentru cariera luĭ specială.

Să desvoltăm pe fie-care din aceste două formule pedagogice.

Utilitarismul pedagogic.—Prima părere se găseşte desvoltată în întîiul capitol al scrieriĭ luĭ *H. Spencer*, de *L'Éducation*, capitol întitulat: «*Ce cunoştinţă e maĭ utilă?* saŭ *ce trebue să se ştie?* In rezumat iată în ce constă părerea luĭ H. Spencer şi a argumentelor pe carĭ o întemeiază.

Omul trebue pregătit pentru viaţă, şi anume pentru *viaţa complectă.* Viaţa complectă va fi, astfel, nu numaĭ ţinta educaţieĭ, dar şi criteriul după care vom alege cunoştinţile necesare de dat în şcolĭ. Pentru ca viaţa să fie complectă, e evident că trebue maĭ întîiŭ *să fie;* decĭ omuluĭ i se vor da, maĭ întîiŭ de toate, cunoştinţele indispensabile pentru *menţinerea vie-*

ţiĭ. Omul, odată asigurat de existenţa luĭ ca individ, trăeşte în o societate, şi maĭ întîiŭ într-o societate mică, *familia*, apoĭ în *stat;* trebue pregătit, prin urmare, prin cunoştinţe speciale, la aceste două funcţiunĭ inevitabile orĭ căruĭ om: funcţiunea de alcătuitor şi îngrijitor al uneĭ familiĭ şi funcţiunea de cetăţean.

In sfîrşit, omuluĭ astfel pregătit pentru adaptarea la condiţiunile atît de viaţă individuală cît şi de viaţă socială, trebue să i se acorde şi posibilitatea de a fi fericit, de a avea plăcerile existenţiĭ. Aceste plăcerĭ i le procură *arta*.

Conservarea de sine, îndeplinirea roluluĭ de tată saŭ mamă, îndeplinirea roluluĭ de cetăţean, precum şi garantarea plăcerilor vieţiĭ, a plăcerilor înalte, toate acestea se datoresc ştiinţiĭ: ştiinţelor biologice şi fiziologice, carĭ arată şi explică legile vieţiĭ, ale sănătăţiĭ; ştiinţilor naturale şi fizico-chimice, carĭ ne comunică proprietăţile lucrurilor şi fenomenelor naturale, menite a folosi saŭ a vătăma individul şi pe carĭ trebue decĭ să le cunoaştem, spre a le utiliza; ştiinţeĭ educaţiuniĭ, maĭ departe, pe care H. Spencer o apără cu mult entuziasm şi cu mult spirit, şi care dă putinţa raţională cuĭ-va de a-şĭ îndeplini sarcina de educator în familie; sociologieĭ ca ştiinţă şi istorieĭ ajutate de biologie şi psichologie, carĭ daŭ posibilitatea înţelegereĭ evenimentelor istorice, a orientăriĭ în viaţa colectivă, şi decĭ putinţa de a ne îndeplini raţional datoriile de cetăţean; şi, în sfîrşit, tuturor acestora la un loc, spre a putea simţi, aprecia, admira rostul lumeĭ în frumuseţea eĭ eternă, spre a putea pătrunde universul pînă la adîncimea frumosuluĭ şi sublimuluĭ fenomenelor naturale.

Dacă privim astfel programul alcătuit de H. Spencer, vedem că în adevăr i se dă omuluĭ putinţa de a avea o viaţă complectă, însă aşa de complectă, în cît ar putea trăi la rigoare chiar *afară din societatea omenească*. Un om care ar şti să utiliseze aşa de bine, pentru viaţă, toate ştiinţile, în cît după cum desvoltă Spencer în articolul citat: ar cunoaşte matematicile, spre a-şĭ face o punte saŭ o clădire; ar cunoaşte ştiinţele fizico-chimice, spre a-şĭ putea prepara obiectele necesare şi substanţele utile vieţiĭ; ar cunoaşte astronomia, spre a se putea orienta pe mare, decĭ pentru navigaţie; ar cunoaşte economia politică şi socială, ca să-şĭ dea seamă de preţul lucru-

rilor, de şansele de războiŭ şi de pace, de toate mişcările sociale, spre a le utiliza; un astfel de om — lasă c-ar fi o *rara avis* greŭ de realizat — dar, presupuind că s-ar realiza, ar fi un om fără absolut nicĭ-o trebuinţă de convieţuire socială.

De cismar n-ar avea nevoe, căcĭ şi-ar face singur ciobotele; de arhitect nu, căcĭ şi-ar face singur casa; de pitar, de bucătar, de boiangiŭ, de croitor, etc. nu, căcĭ el, cunoscînd şi aplicînd toate legile naturiĭ, ar fi în stare să cultive grîul în cele maĭ bune condiţiĭ, să macine, să-l facă pîne; ar şti proprietăţile tuturor corpurilor şi rezultatele combinaţiilor lor în arta culinară; ar cultiva inul şi cînepa, din ale căror fire ar ţese stofe, pe carĭ singur le-ar văpsi—căcĭ himia o are în palmă, cu toate aplicaţiile eĭ practice, etc.

De cine ar avea dînsul nevoe? De nimenĭ. E adaptat perfect la viaţă, ba încă la viaţa complectă. Ar fi în toate artele şi meseriile specialist şi la înălţimea or-căruĭ specialist. Oameniĭ, fiind, fiecare, specialiştĭ în toate, n-ar avea absolut nevoe unul de altul. Fie-care ar putea trăi perfect de bine în o izolare desăvîrşită, mîndru de viaţa luĭ complectă.

Păcat numaĭ că un astfel de om e o imposibilitate.

Ceea ce spune H. Spencer despre instrucţiune şi despre program de învăţămînt, e aplicabil nu atît unuĭ singur om, ca individ, ci e aplicabil maĭ mult *genuluĭ omenesc întreg*. Genul omenesc întreg, singur el, şi numaĭ el, poate să fie de toate, să îmbrăţişeze toate specialităţile activităţiĭ omeneştĭ, căcĭ el e tocmaĭ sinteza tuturor acestor activităţĭ speciale. Genul omenesc întreg e şi navigator pe mare, e şi agronom pe uscat; este şi negustor, ce cutreeră munţiĭ şi văile, mările şi rîurile; este şi himist, şi fizician, şi industrial, şi inginer, etc. Orĭ-care individ, luat în parte, reprezintă numaĭ una din direcţiile de manifestare ale omenireĭ întregĭ, reprezintă una din specialităţĭ.

Ziceam că omul, crescut după principiile luĭ H. Spencer, ar putea să se dispenseze de societate. Dacă, inspirat de demonul umoruluĭ, ar căuta cine-va să demonstreze, cu mină serioasă, că chiar aceasta e şi intenţia luĭ H. Spencer, ar putea aduce ca dovadă observaţia că, în programul întreguluĭ învăţămînt alcătuit de dînsul, lipseşte cu desăvîrşire *studiul limbilor*. Nu se vorbeşte nimic, nu numaĭ de limbile străine, fie

viĭ fie moarte, dar nicĭ de studiul limbeĭ materne. Era şi natural; căcĭ un om aşa de complect adaptat sufleteşte la toate împrejurările vieţiĭ, stăpîn pe natură şi pe sine, ce nevoe ar avea de limbaj? Ce nevoe ar avea de relaţiile interhumane?

Formalismul pedagogic.—E poate maĭ satisfăcătoare cealaltă formulă pedagogică, a formalismuluĭ extrem?

Să vedem în ce consistă. Se găseşte formulată, destul de limpede şi de competent, în eminenta *Didactică* a luĭ *Otto Willmann* (doă volume, din care întîiul se ocupă maĭ mult cu partea istorică, al doilea, maĭ mult cu partea sistematică). *Otto Willmann* distinge doă felurĭ de ştiinţe saŭ discipline: 1) ştiinţĭ necesare, indispensabile şcoliĭ, carĭ nu trebue să lipsească şi nu aŭ lipsit nicĭ odată din nicĭ o şcoală din lume, şi pe carĭ le numeşte *ştiinţĭ fundamentale;* şi 2) ştiinţe ce aŭ de scop a comunica cunoştinţĭ necesare vieţiĭ şi pe carĭ le numeşte *accesoriĭ*, pentru-că pot fi cîştigate în mod liber de fiecare în desvoltarea luĭ ulterioară.

Ştiinţele fundamentale formează şi aŭ format temelia orĭcăriĭ şcolĭ, începînd dela Indienĭ şi pînă în timpul de faţă, pentru că sînt alcătuite din cunoştinţĭ ce *aŭ nevoe, pentru învăţarea lor, de călăuzirea personală a altuĭ om*, aŭ nevoe de aceea ce numesc germaniĭ «eine Schulung»; adică şcoală, dăscălire, disciplinare din partea altuia maĭ înaintat şi maĭ îndemînatec.

Acestea sînt ştiinţile maĭ anevoie de obţinut, cu maĭ puţin interes de utilitate practică, cum sînt: *filologia, limbile, matematicile* şi partea formală a *filozofieĭ, logica şi didactica.*

Apoĭ, afară de aceste ştiinţĭ, în aceeaşĭ categorie intră *dexterităţile, artele populare*, pentru învăţarea cărora e necesară călăuzirea altuĭ om maĭ cunoscător, astfel e *muzica, gimnastica, grafia, technica* în general—înţelegîndu-se prin tehnică or-ce deprindere de meşteşug, or-ce îndeletinicire, prin care materia brută se poate transforma într-o utilitate.

Restul sînt ştiinţĭ accesoriĭ, precum cunoştinţile *istorice*, ştiinţile *naturale şi fizico-chimice* şi aceia ce O. Willmann coprinde sub un nume, de altmintrelea foarte bine ales, *polimathia*, cunoştinţĭ de multe şi de toate.

Că, în adevăr, acesta e scheletul general al orĭ-căruĭ învăţămînt de şcoală, ne-o dovedeşte o scurtă escurie istorică,

din care s-ar vedea că învăţămîntul şi în India şi în Egipt, şi la Grecĭ şi în Evul mediu, şi în timpul Renaşterĭ, în toate aceste epoce, pînă în faza din urmă a învăţămîntulŭ actual, s-a redus aproape exclusiv la aceste materĭ.

In *India* găsim cele 30 *vedante*, carĭ coprind fonologia, gramatica, metrica, ca ştiinţe filologice; logica, astronomia, ca ştiinţe matematice; dogmatica, leturgica, ştiinţe filozofice.

In *Grecia* se reducea aproape tot învăţămîntul la *muzică şi gimnastică*. Muzica coprindea scrierea, lectura, gramatica, retorica; iar în şcoala luĭ Pitagora şi Platon, şi filozofia şi teologia. Ştiinţile *istorice* şi *naturale* se consideraŭ ca libere, ca *accesoriĭ*.

In Evul mediŭ programa şcoaleĭ conţinea cele doă grupurĭ de arte: *trivium* şi *quadrivium*. In *trivium* intraŭ: gramatica, dialectica, retorica; în *quadrivium*: aritmetica, geometria, muzica, astronomia.

Decĭ, se pare că ceea ce ar trebui, şi după tradiţia istorică şi după raţionamentul expus, să formeze materialul de învăţat în şcolĭ, sînt aceste ştiinţe de natură maĭ mult scolastică, formală, pentru-că ele daŭ facultatea, instrumentul de a cîştiga, în urmă, alte cunoştinţĭ, ce pot fi folositoare direct vieţiĭ.

Programul şcoalelor noastre secundare.—Studiul programuluĭ se poate face din doă puncte de vedere, în ce priveşte determinarea materiilor de predat: 1) un punct de vedere ce s-ar putea numi—după o analogie luată din himie—*calitativ*, şi 2) celalt *cantitativ*,—înţelegînd prin programă calitativă, determinarea specifică a diferitelor materĭ de studiat ce trebue să figureze în program; iar prin determinarea cantitativă, *proporţia* orĭ măsura în care trebue să figureze fie-care din aceste materĭ în program.

Punctul de vedere din urmă stă în legătură cu chestia privitoare la valoarea relativă a diferitelor obiecte de studiat.

In ce priveşte punctul întîiŭ, vom pleca dela enumerarea materiilor de studiŭ ce se găsesc în programă, şi anume în programa nouă alcătuită pe bazele legiĭ nouĭ. In capitolul al II-lea al noueĭ legĭ «*asupra învăţămîntuluĭ secundar şi superior*» sînt enumerate obiectele de studiĭ ce trebue să figureze în liceŭ. Cu puţine adăugirĭ şi schimbărĭ sînt cele cunoscute deja din programul obişnuit de liceŭ: *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 şi instrucţia civică, *k)* geografia, *l)* matematicele cu comptabilitatea, technologia şi mecanica, *m)* cosmografia, *n)* ştiinţele fizico-chimice cu higiena, *o)* ştiinţele naturale cu higiena, *p)* religia, *q)* caligrafia, *r)* desemnul, *s)* desemnul liniar, *t)* muzica vocală, *u)* gimnastica şi jocurile gimnastice.

La *şcolile de fete* de gradul I se maĭ adaogă încă noţiunĭ de medicină şi de pedagogie, maĭ ales în vederea creşteriĭ şi îngrijiriĭ copiilor, economia domestică şi lucrul de mînă. In gradul II se adaugă încă, pe lîngă studiile de gradul I, noţiunĭ de psichologie, logică, economie politică, drept uzual şi instrucţiunea civică, precum şi una din limbile italiană, latină saŭ engleză.

Despărţirea studiilor secundare în grupe. — Ce ne interesează, e gruparea acestor obiecte, şi anume punctul de vedere din care se grupează. Pentru aceasta, iată cum se dispune gruparea lor în Secţia V a *Legiĭ:* Obiectele dela *a—k* inclusiv formează *grupa literară*; cele dela *k—q* inclusiv, *grupa ştiinţifică*; cele dela *q—u* n-aŭ nume, oficial specific; dar profesoriĭ, carĭ le predaŭ, se numesc, spre deosebire de colegiĭ lor, *maiştri;* iar obiectele ce intră în această categorie: caligrafia, desemnul, desemnul liniar, muzica vocală, gimnastica şi jocurile gimnastice, se numesc de obiceiŭ *dexterităţĭ*. La mijloc, fără categorie, se găseşte *religia*, care nu intră nicĭ în grupa literară, nicĭ în cea ştiinţifică, nicĭ în dexterităţĭ.

Decĭ, împărţirea dominantă este: în *studiĭ literare* şi *ştiinţifice*, o împărţire luată după pedagogia franceză, care împarte studiile în *lettres et sciences*. «Lettres»—ştiinţe filologice şi istorice; «sciences»—matematicĭ şi ştiinţĭ fizico-naturale.

Diferite alte grupărĭ, după timpurĭ şi ţărĭ. — Aceasta nu e singura împărţire ce se găseşte în didactică: sînt maĭ multe, unele maĭ general admise, maĭ populare, altele propriĭ unuĭ singur gînditor.

Astfel, în secolul 17 era obiceiul să se împartă obiectele de studiŭ în treĭ categoriĭ: *limbĭ*, *ştiinţe* şi *arte*. *Religia* rămînea tot fără grupare, ca ceva de sine stătător. In *Anglia* se

găsește o altă împărțire: în studiĭ *liberale* (literile) și studiĭ *permanente* (științile). O altă diviziune maĭ răspîndită e aceea în *studiĭ umaniste* și *studiĭ reale*; studiile umaniste corespund cu literile; studiile reale cu științile. Pentru aceleașĭ diviziunĭ se găsește poate maĭ conformă numirea de științe *cosmologice*, cele relative la natură, și *noologice*, cele relative la suflet.

Las la o parte diferite alte propunerĭ individuale de diviziune a studiilor; țin să relevez numaĭ pe acea a profesoruluĭ *Rein*, ce mi se pare maĭ acceptabilă. Se găsește în vol. IV al *Enciclopedieĭ pedagogice*. [1]).

Rein împarte studiile astfel: A) științĭ relative la om, B) științĭ relative la natură și C) gimnastica (ce s-ar raporta, în cele din urmă, orĭ la om orĭ la natură).

A) Primele studiĭ sînt numite *istorico-umaniste*, coprinzînd 1) studiile morale, educatoare; (nu găsim în romînește termenul propriŭ care să conrespundă celuĭ german *Gesinnungs-Unterricht*), 2) arte, 3) limbĭ.

1) In studiile moral-educatoare intră biblia, istoria bisericeĭ creștine, istoria profană și literatura, cu inzistență specială asupra poezieĭ.

2) In arte: muzica, desemnul și modelajul, pregătire pentru sculptură.

3) Limbĭ: cea maternă și limbĭ străine, și anume vechĭ saŭ moarte, și viĭ, moderne.

B) Științele relative la natură cuprind științele: fizico-chimice, naturale; și se împart și ele în treĭ 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 saŭ naturală propriŭ zisă. 2) Științile propriŭ zise ale natureĭ, cuprinzînd științe naturale și fizico-chimice, și 3) matematicile cu aritmetica și geometria.

In legătură cu această grupă a știinților reale, Rein, de și cam fără relație vizibilă, pune și *lucrările manuale*. E destul că nu le uită; aceasta e maĭ important. Probabil că locul lor ar fi maĭ degrabă în grupa artelor, nu numaĭ 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 carĭ fac să varieze cuprinsul programelor de studiŭ.—Cuprinsul unuĭ program de școală a variat și variază din maĭ multe cauze:

1) *Din cauza idealuluĭ cultural al timpuluĭ.* E natural ca școala, instituție socială, se se resimtă de mișcarea culturală a unuĭ timp și să-șĭ modifice conținutul programuluĭ, după intenzitatea cu care se impune, în un moment dat, o idee saŭ o categorie de științe.

Pentru ilustrarea acesteĭ relațiĭ dintre idealul timpuluĭ și modificarea conținutuluĭ programuluĭ școlar, vom lua un exemplu din istoria școalelor germane.

Dela reformă și pînă azĭ, spiritul german a trecut cam prin treĭ idealurĭ maĭ marcante. In timpul reformeĭ, 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 maĭ deaproape, maĭ direct și maĭ întîiŭ, la Latinĭ, a pus în evidență importanța limbeĭ 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 maĭ mult de forma literară a unuĭ Cicero, era idealul timpuluĭ, și școala tindea ca să formeze oamenĭ după idealul epoceĭ. Din cauza aceasta, limba latină deveni studiul de căpetenie, obiectul esențial al școliĭ.

După războiul de 30 de anĭ, idealul se schimbă. A fi om de lume, dibaciŭ în toate, cu o cultură multilaterală și cu forțele armonic desvoltate în cît se poate maĭ multe direcțiĭ, iată noul ideal. Aceasta a făcut ca, în programa școliĭ timpuluĭ, să se pună importanță pe oratoria germană, pe compoziții, versificațiĭ, și să se introducă și științele reale.

Pela jumătatea secoluluĭ 18, idealul iar se schimbă. Ceia ce se considera ca un om desăvîrșit, nu era cetățeanul țăreĭ anumite, burghezul muncitor, ce-șĭ vede de datoriile și treburile sale, orĭ industriașul, saŭ omul de știință; era omul cu o cultură literară generală, cu tendințe maĭ mult saŭ maĭ puțin cosmopolite, omul care se credea că realizează în el maĭ mult idealul umanității, *humanitas.* Și idealul acesta se credea că se găsește, în concret, realizat istoricește la greciĭ anticĭ. Din

cauza aceasta, *cultura greacă*, civilizaţia elină a devenit obiectul de căpetenie al studiuluĭ, nu numaĭ pentru oameniĭ de ştiinţă şi pentru literaţĭ, dar şi *în şcoală*. Limba greacă s-a impus astfel, de pela începutul secoluluĭ 18, şi cultura greacă a pus în umbră pe cea latină. Din cauza relaţiilor maĭ întinse între popoare, s-a găsit însă că e necesar unuĭ om complect, unuĭ om de lume, ce realizează idealul umanităţiĭ în timpul luĭ, să cunoască şi *limbile străine*.

Iată cum odată cu idealul timpuluĭ, se schimbă şi programa şcolară, saŭ adăugîndu-se ştiinţĭ nouĭ, saŭ retrăgîndu-se din importanţa celor vechĭ, eliminîndu-se unele, saŭ introducîndu-se altele nouĭ.

2) *Din cauza uneĭ tendinţe social-politice dominante; saŭ după scopul şcoliĭ.*—Dacă restrîngem punctul de vedere dela idealul general al uneĭ epoce, la tendinţa, poate trecătoare, dar în orĭ ce caz predomnitoare a unuĭ timp, vom găsi că programele variază şi după tendinţa dominantă politică a timpuluĭ saŭ a unor grupărĭ politice maĭ puternice.

S-ar putea, astfel, distinge în didactica şcolară partide saŭ tendinţe, după cum se disting în viaţa politică a unuĭ stat, lucrînd conştient orĭ inconştient în o direcţie culturală anumită. Conform cu concepţia ce o are cineva despre om şi despre societate, cere, doreşte saŭ impune anumite studiĭ în o anumită proporţie, în şcoală.

Aşa d. e. tendinţa, care se rezumează în concepţia minoratuluĭ permanent al mulţimeĭ: aceĭ ce cred în imposibilitatea majoratuluĭ cultural al poporuluĭ; aceĭ ce cred că va fi nevoe, nu numaĭ azĭ, dar, prin natura lucrurilor, pe vecie, ca trebuinţile mulţimeĭ să fie înţelese, îngrijite şi satisfăcute de alţiĭ, de cunoscătorĭ, întocmaĭ cum se satisfac cerinţele unuĭ copil de educatorĭ saŭ de epitropĭ; aceia, de sigur din punct de vedere pedagogic, şcolar, vor a se da mulţimeĭ cît se poate maĭ puţină cultură, reducînd totul la elemente de cetire, de scriere, de calcul. Iar în ce priveşte învăţămîntul secundar, tendinţa lor e de a îndrepta spiritele către cultura trecută maĭ mult de cît către ideile şi trebuinţile moderne. Astfel, teologia şi anticitatea ar fi tot ce trebue şi ce e maĭ esenţial pentru învăţămîntul secundar.

Cealaltă tendinţă, care s-ar putea numi, în opunere cu cea

dintiiŭ, tendinţa democratică, ce voeşte să desvolte conştiinţa în orĭ-ce om şi în toate direcţiile, voeşte a-ĭ da cît se poate maĭ multe mijloace de adaptare la viaţă, a-l ajuta în pornirea luĭ către desvoltarea şi emanciparea sufletească, a-l ajuta să treacă din starea de minorat în starea de majorat intelectual; şi, pentru aceasta, cată a-l orienta în mediul istoric şi fizic, în mediul interhuman şi natural în care trăeşte, spre a-ĭ da puterea asupra luĭ prin cunoştinţă. In acest scop se cere a se da în şcolĭ, alăturĭ cu ştiinţele moderne, literaturile moderne, şi posibilitatea uneĭ cariere independente.

După tendinţa decĭ social-politică variază cuprinsul timporar al unuĭ program şcolar.

Programul maĭ variază, negreşit, şi după *scopul şcoaleĭ*. Dacă e vorba de o şcoală specială, programul impune concentrarea atenţieĭ asupra alegeriĭ acelor obiecte necesare pentru pregătirea de care e vorba. Astfel programa uneĭ şcolĭ de inginerie va fi alcătuită în scopul carieriĭ inginerieĭ şi se va deosebi de programa uneĭ şcolĭ de farmacie, agronomie, etc.

Coprinsul esenţial al programeĭ uneĭ şcolĭ de cultură generală. — Dacă însă e vorba, nu de o şcoală specială, ci de o şcoală de învăţămînt general, atuncĭ programa se va schimba, natural, după idealul ce-l avem despre o astfel de şcoală, după rezultatul ce voim să obţinem dela ea, şi după înţelesul ce se dă «culturĭ generale».

Se înţelege prin cultură generală obţinerea de cunoştinţe fragmentare, neorganizate despre toate lucrurile posibile? Atuncĭ avem un aglomerat de ştiinţe fără legătură organică între ele, o *polimathie* anorganică, lipsită de un principiŭ călăuzitor, şi în care ştiinţa de căpetenie e aceea ce întîmplătoare va fi predată bine de un profesor capabil şi cu autoritate. Absolventul uneĭ astfel de şcolĭ va cunoaşte din istorie ceva, din literatură, ştiinţe, din toate cîte ceva; dar în capul luĭ aceste cunoştinţĭ vor fi răzleţite în deosebite compartimente cerebrale, fără linie de comunicaţie între ele, adică fără unitatea logică şi psichologică, ce formează chiar individualitatea luĭ intelectuală.

Daca se înţelege însă prin cultură generală *pregătirea pentru viaţa complectă*, în înţelesul posibil şi ad-

misibil al cuvîntuluĭ, adecă desvoltarea armonică a intelectuluĭ, afectivităţiĭ şi voinţeĭ, va trebui să nu lipsească din programă nimic ce va fi necesar culturiĭ intelectuale *estetice* şi *morale*, şi ce va fi necesar uneĭ pregătirĭ către o carieră idependentă. Programul, căruia i-ar lipsi ceva din aceste cerinţe, ar fi un program greşit.

Tot greşit ar fi poate, dacă ar cuprinde ceva ce n-ar conrespunde nicĭ uneia din aceste cerinţĭ, d. e., cînd ar cuprinde studiĭ ce nu maĭ staŭ în acord cu totalitatea cunoştinţelor timpuluĭ, ce sînt oare-cum eliminate în mod spontan şi firesc din sistemul de gîndire al epoceĭ, precum ar fi azĭ studiul alhimieĭ, astrologieĭ, orĭ teologieĭ.

Aceasta ca eroare prin exces; iar ca «defect», ca lipsă, ar fi neapărat o greşită alcătuire a programuluĭ şcolar, dacă ar lipsi din el tocmaĭ acele ştiinţe saŭ grupe de ştiinţe ce caracterizează spiritul epoceĭ. Sa presupuneţĭ că nu s-ar pune în programa şcoliĭ secundare vre-una din ştiinţele fizico-naturale, măcar în cît de puţină cantitate. Timpul nostru, maĭ ales la începutul veaculuĭ, a fost caracterizat prin preponderanţa şi prin importanţa dată acestor studiĭ; de aceia s-aŭ şi introdus în şcoală pe la sfîrşitul secoluluĭ trecut şi începutul secoluluĭ 19-lea.

Dar maĭ este o grupă de studiĭ, ce constitue o caracteristică maĭ proprie a preocupaţieĭ intelectuale moderne, e grupa *studiilor sociologice*. Decĭ, o programă, căreia i-ar lipsi ceea-ce reprezintă maĭ mult această tendinţă a spiritelor, ar fi o programă, incontestabil, greşită.

Un reprezentant al grupăreĭ aceştia sociologice, îl găsim în studiile relative la cultura *civică* şi *etică*.

Ar fi, de asemenea, incomplect programul, cînd i-ar lipsi mijloacele, pregătitoare pentru o carieră independentă. Prin carierĭ independente, nu înţeleg aci funcţiunĭ în stat, ci acele îndeletnicirĭ productive, carĭ atîrnă de munca individuală, salariată de societate numaĭ prin răsplata ce revine în urma liberuluĭ exerciţiŭ al legiĭ cereriĭ şi oferteĭ.

In special, doă grupărĭ de studiĭ sînt carĭ pregătesc către o carieră independentă, şi anume: a) ştiinţele aşa zise reale saŭ cosmologice, fizica, chimia, etc.; căcĭ în special, acestea

dau cunoştinţele cu mai multe aplicaţii practice, pe baza cărora poate cineva să trăiască din munca sa proprie.

Dar, b) pe lîngă acestea mai sînt *lucrările manuale*. După cum, dacă se predă fizica şi chimia prin şcoli, nu se dă în scopul de a face din elevi direct tecnicieni speciali 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 aplicaţiile practice; după-cum cultura artistică, muzica, desemnul, etc., nu se dă în scopul de a face artişti, ci în scopul desvoltării estetice, pe deoparte, şi pe dealta de a deschide orizonturi de activitate ulterioare, după eşirea din şcoală, — tot aşa *lucrările manuale* nu ar avea de scop a da numai decît o meserie direct din şcoală, ci ar avea de scop pedeoparte a da acea cultură artistică, estetică, fizică şi morală, ce rezultă din astfel de ocupaţii, iar pe dealtă parte a deschide şi aici orizonturi noui, vederi noui în viaţă, şi a desvolta dispoziţiile pentru ocupaţiile şi carierile practice, pentru meseriile, pe baza cărora s-ar putea omul menţine în lupta pentru viaţă.

Deci, într-un program complect de gimnaziu şi liceu, trebue să existe studii, cari să orienteze spiritele şi în ordinea fenomenelor interhumane şi în ordinea fenomenelor fizico-chimice şi naturale; şi totodată trebue să conţină îndeletnicири sau desterităţi, cari să pregătească: 1) pentru viaţa estetică, artistică; 2) pentru o viaţă fizică sănătoasă, rezistentă, (prin eserciţii corporale) şi 3) pentru o carieră practică în viaţă.

Studiile coprinse în programa învăţămîntului secundar se împart astfel: 1) în ocupaţii sau studii literare-umaniste sau noologice, 2) în eserciţii corporale, artistice şi tecnice 3) şi în studii cosmologice.

Impărţirea nu e aşa greu de făcut, cît e greu şi important de stabilit *gradaţia* importanţei acestor diferite grupe de cunoştinţi. Aici atingem tocmai una din cele mai arzătoare şi mai neliniştitoare probleme didactice, împrejurul căreia partidele pedagogice se încrucişază în luptă. *Căruĭ studiŭ să-ĭ dăm precădere?* Iată chestiunea destul de importantă, cu care ne vom ocupa acum.

VALOAREA RELATIVĂ A OBIECTELOR DE STUDIŬ. PRINCIPIUL ORGANIZĂRIĬ ÎNVĂȚĂMÎNTULUĬ

Care este principiul după care trebue organizat studiul în cursul secundar? saŭ: *în ce ordine de precădere trebue ele predate? care e valoarea relativă a obiectelor de studiŭ?*

Tratată numaĭ din punct de vedere calitativ, adică dacă se determină numaĭ ce să se predee, chestiunea programuluĭ nu e complect studiată.

Problema care se pune acum, o complectează în o privință și maĭ capitală.

In practică s-aŭ dat maĭ multe răspunsurĭ de fapt. Și anume s-a deslegat în două felurĭ:

1) S-a căutat ca toate științele ce se predaŭ în o școală să fie considerate ca dependente de una singură, să fie considerate ca părțĭ 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 mediŭ, unde știința centrală ce le coprindea pe toate, era *teologia*. Către teologie convergeaŭ 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 unuĭ rezultat anumit.

Aceasta o găsim în anticitate și în timpul renașterĭ.

Și în anticitate și în timpul renașterĭ s-a căutat ca țintă de realizat în învățămînt: să se dea omuluĭ stăpînirea asupra «cuvîntuluĭ», și prin cuvînt puterea asupra omuluĭ. Se înțelege că, din cauza aceasta, științele și exercițiile relative la *limbaj* eraŭ considerate ca de prima importanță; dar în acelaș timp, și celelalte științe reale eraŭ studiate, pentru-că, spre a convinge, trebue să aĭ argumente carĭ persuadează inteligențile, și pentru aceasta trebue să aĭ cunoștințe despre toate lucrurile; dar aceste cunoștințe eraŭ considerate tot ca mijloace numaĭ în vederea scopuluĭ pus înainte: de a da cît se poate maĭ multă stăpînire, prin cuvînt, asupra oamenilor.

Iată dar două sisteme de organizare a studiilor: saŭ toate științile sînt considerate ca dependente de una singură, centrală; saŭ că toate sînt îndreptate către acelaș scop ultim, pentru darea uneĭ aptitudinĭ, uneĭ forțe considerate ca fiind de căpetenie pentru om.

In această privinţă, starea actuală este aceia a uneĭ lipse de sistem şi de organizare, în care ştiinţile sînt considerate ca independente unele de altele, nicĭ măcar ca mijloace recunoscute pentru realizarea unuĭ scop unic. Am putea zice decĭ că e o stare anarhică. Desvoltarea prea mare a specializăriĭ este poate una din cauze. Profesoriĭ secondarĭ, azĭ, sînt mult maĭ culţĭ decît înainte. Posedînd ştiinţa specială, pe care o predaŭ, îĭ exagerează importanţa; căcĭ, cunoscînd-o cît se poate de bine, îĭ văd valoarea; dar uită valoarea celorlalte; decĭ uită să măsoare pe toate cu o unitate de măsură, care l-ar face a găsi valoarea *relativă* a obiectuluĭ săŭ, nu din punctul de vedere al sistemuluĭ de ştiinţe carĭ formează enciclopedia ştiinţeĭ omeneştĭ, ci din punctul de vedere al sistemuluĭ de cunoştinţe de dat *în şcoală*.

Din cauza aceasta, fie care are tendinţa şi ambiţia de a comunica elevilor cît se poate maĭ multe cunoştinţe în specialitatea sa şi de a face parcă din eĭ specialiştĭ ca şi dînsul. Matematicul ar dori să-şĭ facă şcolariĭ toţĭ, dacă se poate, matematicĭ; filologul, filologĭ; geograful, geografĭ; aşa că nu domneşte un *singur scop* în învăţămîntul întreg, polarizînd toate ştiinţele în o singură direcţie. Atîtea ţinte, cîţĭ profesorĭ şi cîte obiecte speciale sînt. Fie-care obiect tinde să acapareze importanţa de căpetenie a învăţămîntuluĭ, fie-care tinde să devie centru.

Şi în adevăr, maĭ fie-care obiect de studiŭ are acest noroc să ajungă odată centrul de preocupaţie al tuturor elevilor, fie la aceiaş şcoală în epoce deosebite, după schimbarea profesorilor, fie în acelaş timp la diferite şcolĭ din ţară. Astfel se poate găsi că, într-un oraş, obiectul ce se consideră ca cel maĭ important e matematica; în altul, limba latină; în altul istoria; în altul limba romînă; şi aşa maĭ departe, după valoarea şi după energia intelectuală şi didactică a profesoruluĭ respectiv.

Ceia ce maĭ pune limite acesteĭ tendinţe anarhice, e *orarul;* căcĭ dacă s-ar lăsa şi orarul nehotărît maĭ dinainte şi s-ar permite ca, în fiecare şcoală, să se hotărască, după înţelegerea profesorilor, cantitatea de timp, numărul oarelor ce se cade să se dea cutăruĭ saŭ cutăruĭ obiect, s-ar vedea atuncĭ oglindindu-se în cifre această anarhie, s-ar vedea că în fiecare şcoală acel profesor va avea cel maĭ mare număr de oare, care se bucură de maĭ mare autoritate.

Această posibilitate e înlăturată; şi, cel puţin din punct de vedere al oraruluĭ, se stabileşte o cantitate de timp relativă, din oficiŭ.

Ştiinţele umaniste, noologico-sociale ca fundament al culturiĭ generale, prin lege.—Maĭ este însă o cale, prin care se indică iar în mod oficial: care din studiĭ trebue considerate, în învăţămîntul secundar,ca fundamentale şi centrale. Noua organizaţie a învăţămîntuluĭ secundar, dată prin *legea asupra învăţămîntuluĭ secundar şi superior*, desparte studiile liceuluĭ în *comune* şi *speciale*. Cele comune, desigur trebue, considerate ca fiind indispensabile cultureĭ generale, ca fiind de importanţă predomnitoare; celelalte, împărţite pe la diferite specialităţĭ, unele la o secţiune, altele la alta, aŭ trebuit să se considere, din acest punct de vedere, ca *accesoriĭ*, ca fiind de o importanţă maĭ puţin generală.

Iată carĭ sînt, după organizaţia nouă, acele obiecte comune.

In ultimele patru clase, următoarele obiecte sînt obligatoriĭ pentru toţĭ eleviĭ: Religia, romîna, franceza, germana, istoria universală şi naţională, noţiunĭ de psichologie, logica, economie politică, dreptul uzual şi instrucţia civică, muzica vocală şi gimnastica. Acestea formează trunchiul comun de studiĭ. Din acest trunchiŭ se ramifică treĭ despărţiturĭ, după cum se grupează restul ştiinţelor.

«Afară de acestea, şcolariĭ carĭ se destină studiilor clasice, şi carĭ vor forma secţiunea clasică, vor maĭ urma obiectele următoare: limbele latină şi elenă; repetiţiunĭ de matematice, de ştiinţe fizice şi naturale, şi desemnul; iar ceĭ carĭ vor forma secţiunea reală, obiectele următoare: una din limbile italiană saŭ engleză; geografia; matematicile raţionate (algebra şi trigonometria plană şi sferică, cu complemente şi cu teoria generală a ecuaţiunilor cu o necunoscută; aplicaţiunĭ la topografie, nivelare, drenage, irigaţiunĭ, elemente de geometrie analitică cu două dimensiunĭ; noţiunĭ de mecanică raţionată şi de technologie; noţiunĭ de geometrie descriptivă): fizică, chimie, cosmografie, ştiinţĭ naturale, igienă, desemn liniar» [1]).

Şi, în sfîrşit, o altă secţiune care, în locul limbeĭ eline, studiază ştiinţile chimice, higiena, geografia.

---

[1]) Cap. II, art. 3 din *legea asupra învăţămîntuluĭ secundar şi superior, 1898.*

E important, din punct de vedere al principiilor, să ne întrebăm dacă aceste grupe de ştiinţĭ aŭ o valoare intrinsecă suficientă spre a merita să constitue baza studiilor secundare.

Dacă cercetăm în ce constaŭ şi la ce se reduc aceste studiĭ, vedem că, afară de muzica vocală şi gimnastică ce se rapoartă, una la educaţia estetică, alta la educaţia fizică, celelalte fac toate parte din grupul mare al ştiinţelor noologice, carĭ studiază spiritul. Căcĭ limbile aŭ ca rol de a manifesta stările sufleteştĭ; istoria are ca rol de a arăta evoluţia spirituluĭ omenesc în viaţa colectivă; psichologia şi logica aŭ de obiect direct chiar sufletul şi operaţiile luĭ; economia politică, dreptul uzual şi instrucţia civică fac maĭ direct parte din ştiinţa socială, care e întemeiată pe studiul sufletuluĭ omenesc, societatea fiind alcătuită din suflete.

Decĭ ştiinţe noologice-filozofice şi sociale — iată ce se pune la baza învăţămîntuluĭ comun, a culturiĭ generale.

Astfel se desleagă în mod oficial, prin lege, chestiunea priorităţiĭ studiilor în învăţămîntul secundar: se dă precădere studiilor umaniste asupra ştiinţelor reale, căcĭ nu vedem în toată această grupă nimic din matematicĭ, nimic din ştiinţele fizico-chimice şi naturale, trecute în secţiunile ce se despart în cursurĭ deosebite după secţiunĭ.

Stabilirea valorilor relative după un criteriŭ general: adaptarea la mediŭ. — La ce soluţie se opreşte teoria filozofică a pedagogieĭ, în astă privinţă? Să căutăm criteriul după care se stabileşte valoarea relativă a obiectelor de studiat în şcolĭ; şi să nu uităm (ceia ce a uitat H. Spencer, după observaţia făcută maĭ sus), că aicĭ e vorba de *şcoală* şi de *cultura individuală*, iar nicĭ de cum de educaţia istorică a genuluĭ omenesc pe suprafaţa globuluĭ în decursul veacurilor.

Incontestabil că şcoala va trebui să contribue la adaptarea individuluĭ la mediŭ, să-l facă, adică, maĭ propriŭ de o viaţă maĭ complectă. Acesta e, neapărat, criteriul.

Dar mediul la care se adaptează un individ este de două felurĭ: e mediul fizic şi mediul social.

Mediul social alcătueşte stratul de raporturĭ, de excitaţiĭ şi influenţe în maĭ directă atingere cu individul. Spre a ilustra aceasta printr-o analogie luată din viaţa organizmelor maĭ inferioare decît societatea, să ne închipuim că celulele consti-

tutive ale unuĭ corp, s. e. ale organizmuluĭ omenesc, ar fi conştiente şi că ar căuta şi ele, în mod *conştient*, să se orienteze asupra mediuluĭ, pentru a se adapta şi intelectualmente la dînsul.

Ceia ce ar interesa pe celulă să ştie maĭ întîiŭ de toate, ar fi locul şi rolul eĭ în mediul ce alcătueşte totul din care dînsa face parte, decĭ în organizm. Ar trebui să cunoască relaţiile directe ale eĭ cu celelalte celule constitutive ale organizmuluĭ total, căcĭ aceste relaţiĭ, aceste raporturĭ îĭ influenţază viaţa eĭ continuă; ea există, aşa cum există, este ceia ce este numaĭ în raport cu totul acesta din care face parte. Dacă celula şi-ar schimba poziţia, dacă ar fi în altă regiune a aceluiaş organizm, ea s-ar modifica; şi dacă organizmul, în celelalte părţĭ ale luĭ, ar fi modificat, această schimbare s-ar resfrînge şi asupra eĭ, şi anume maĭ întîiŭ asupra organuluĭ principal din care face parte, şi de aicĭ asupra eĭ, ca celulă individuală.

Decĭ viaţa celuleĭ e influenţată de viaţa organizmuluĭ din care face parte; şi dacă ar vrea, în mod conştient, să se adapteze, studiind raporturile sale cu mediul, ar trebui să studieze maĭ întîiŭ aceste legĭ ale relaţiilor dintre ea şi organizm.

Cînd e vorba de individ şi societate, această necesitate e şi maĭ evidentă şi maĭ urgentă, pentru-că celula, cunoscînd saŭ necunoscînd raporturile şi legile ce o leagă de organizmul total, tot continuă a fi ceia ce este. Organizmul individual e deja alcătuit, şi legile luĭ funcţionează în mod fatal. Cînd e vorba de societate însă, cînd e vorba maĭ ales de societatea organizată, de stat, lucrul nu e tot aşa de fatal.

Ceia ce constitue organizmul social, un stat, sînt legile; nu vorbesc de legile fizice ale vieţiĭ sociale în genere, ca atare; ci de legile cetăţeneştĭ ale statuluĭ, date tot de oamenĭ în scop determinat şi care se schimbă în mod conştient de indiviziĭ-celule ce alcătuesc statul. Prin urmare, cunoaşterea saŭ necunoaşterea acestor legĭ şi acestor raporturĭ nu e indiferentă pentru om în societate ca pentru celulă în organizm. Aceste legĭ există întru-cît sînt cunoscute; ca să se menţină organizmul social, statul, acele legĭ trebuesc aduse la cunoştinţa tuturor, căcĭ ele trăesc în suflet, în conştiinţă; afară din suflet, ele nu există, căcĭ nu considerăm ca lege legea numaĭ scrisă, ci şi ascultată şi respectată.

Prin urmare, a orienta în acest mediŭ moral elementele or-

ganizmuluĭ social, constitue pentru stat prima luĭ condiţiune de existenţă, şi pentru individ condiţia luĭ de funcţionare normală şi conştientă ca parte integrantă a acestuĭ tot.

Legile naturale se respectă, căcĭ sancţiunea lor urmează în mod fatal şi universal. Legile omeneştĭ nu există şi nu se menţin, decît numaĭ cu această condiţie de a fi cunoscute şi ţinute conştient.

Este dar important, şi încă urgent important, orientarea în mediul vieţiĭ sociale.

Această constatare atrage după sine, ca concluzie, că, în prima linie, cunoştinţele maĭ principale de adaptare ale individuluĭ la viaţă, sînt cele relative la societate, la om, la spiritul omenesc, decĭ ştiinţele noologice şi sociale.

Acestea trebue să servească ca bază comună, generală a culturiĭ, căcĭ orĭ-ce specialitate ar avea un om, orĭ-ce profesiune, el va fi maĭ întîiŭ de toate *om*, ca menire generală de la care nu se poate abate; şi va maĭ fi, asemenea, maĭ întăiŭ de toate cetăţean, adică parte conştientă şi activ conştientă în organizmul social. Fie el muncitor cu braţele, saŭ de profesiune liberală, va avea de a face cu oamenĭ, atît după legile generale ale moralităţiĭ, cît şi după legile speciale politice şi sociale.

Şi pentru realizarea cerinţelor profesiuniĭ speciale va avea nevoe, incontestabil, de cunoştinţile presupuse de adaptarea la scopul specialităţiĭ luĭ. Neapărat însă, că aceste cunoştinţe, faţă cu cele dintîiŭ, se vor considera ca secundare şi accesoriĭ, cel puţin în cadrul învăţămîntuluĭ secundar şi al culturiĭ generale, rămînînd să devină puncte centrale, în urmă, după terminarea învăţămîntuluĭ secundar, cînd omul va începe pregătirea propriŭ zisă pentru viaţa profesională.

Aceste cunoştinţe accesoriĭ fac parte, în genere, din ştiinţele cosmologice: matematica pentru ramura politechnică, pentru inginerie, etc.; ştiinţele fizico-chimice, pentru aplicaţia legilor fizice şi naturale la satisfacerea trebuinţilor omeneştĭ, ş. a. m. d.

Pe lîngă acestea, maĭ sînt *lucrările technice*, ce ar trebui neapărat să facă parte din învăţămîntul secundar, sub formă de *lucrărĭ manuale*, ca o pregătire pentru o profesiune maĭ departe, alta de cît cea liberală.

Intre ştiinţele din grupa noologică, socială, filozofică pedeoparte, şi între cele din grupa cosmologică şi tecnică pe de altă parte, găsim că-şi aŭ loc alte ocupaţiĭ, tot aşa de importante cel puţin pentru viaţa omenească, cît şi cele ce daŭ o specialitate; acestea sunt 1⁰ ocupaţiile şi exerciţiile carĭ desvoltă viaţa fizică a individuluĭ, carĭ daŭ cultura corpuluĭ, pregătindu-l la rezistenţa pentru lupta vieţiĭ, şi 2⁰ exerciţiile ce deschid omuluĭ sufletul pentru înţelegerea, simţirea şi poate practicarea frumosuluĭ şi a emoţiilor înalt estetice, *a arteĭ*.

Cu orĭ-ce specialitate s-ar îndeletnici, orĭ-ce profesiune ar avea un om, el trebue să fie maĭ întîĭ de toate om *sănătos*, rezistent, viabil, cu putere de muncă; şi pentru acest scop, îl prepară exerciţiile corporale. Maĭ departe, orĭ-ce meserie ar practica un om, are nevoe să fie fericit, şi fericirea nu constă atît în satisfacerea trebuinţelor organice, în mijloacele de a satisface stomachul, ci maĭ mult în satisfacţiĭ intelectuale, estetice, în contemplarea şi în practicarea frumosuluĭ. Aceasta se realizează prin cultura estetică, prin pregătirea ce o dă şcoala în predarea desterităţilor: muzica, desemnul, modelajul.

In acest senz, e incontestabil o soluţie practică, de însemnată valoare filosofică, aşezarea muziceĭ şi gimnasticeĭ în grupa ştiinţilor şi ocupaţiilor comune tuturor secţiilor din învăţămîntul secundar.

Ordinea erarhică, deci, a obiectelor de studiŭ din învăţămîntul secundar, în urma consideraţiilor de maĭ sus, ar fi: 1) *ştiinţile noologice:* sociale, filozofice; 2) *exerciţiile fizice şi estetice*, 3) *ştiinţele reale şi ezerciţiile tecnice*, carĭ daŭ o specialitate, o profesiune socială.

Erarhia valorilor din punctul de vedere al interesuluĭ social.—La soluţia aceasta am ajuns considerînd adaptarea individuluĭ la mediŭ, din punctul de vedere al interesuluĭ individual. Tot spre această soluţie ne îndreptăm, de considerăm chestia din *punctul de vedere social, naţional.*

In adevăr, pentru ordinea, pentru existenţa, şi buna stare a uneĭ societăţĭ, e, maĭ întîĭ de toate, indispensabil ca elementele constitutive ale eĭ să trăiască în armonie, să fie conştiente de tendinţa generală a vieţiĭ societăţiĭ, de scopul către

care tinde societatea, de idealurile naționale. Aceste toate sînt mijlocite prin studiile noologice-sociale.

In al doilea rînd, societatea, națiunea are interes, pentru propășirea eĭ, pentru atingerea idealurilor eĭ, ca membriĭ eĭ constitutivĭ, indiviziĭ ce o formează, să fie ființe viabile, viguroase, rezistente, și în acelaș timp însuflețite de emoțiĭ frumoase, bune, senine și vesele. Societatea, ca să fie fericită, ca tot, are nevoe de elemente sănătoase și energice, carĭ să privească lumea prin o prismă luminată permanent și statornic de colorația radioasă a fericiriĭ înalte.

Țara noastră, în special, așezată cum e geograficeește, are nevoe și de forță și de splendoare ideală, ca să se prezinte ca un prototip atrăgător de cristalizare socială și politică popoarelor micĭ din jurul eĭ, carĭ ar respecta-o și ar imita-o, admirînd-o. Către acest scop tinde cultura fizică și cultura estetică.

In cele din urmă, societatea are și dînsa negreșit interesul ca toțĭ membriĭ eĭ constitutivĭ să aibă un rost în viața totală, un rol activ, productiv, decĭ are interesul ca toțĭ să aibă o profesie, o specialitate, căcĭ din întinderea specialităților și din înmulțirea și din perfecționarea lor rezultă diferențiarea, una din condițiile progresuluĭ; a doua condiție *integrarea* o dă sentimentul simpatieĭ și studiile comune: sociologico-etice și filozofice.

Valoarea relativă a studiilor, după importanța relativă a adaptăriĭ la diferitele mediĭ corespunzătoare.—La *stabilirea valoriĭ relative* a diferitelor obiecte de studiŭ maĭ principale, putem ajunge prezentînd problema și din *alt* punct de vedere.

Gimnaziul și *liceul*, fiind școlĭ de educațiune și de cultură generală, iar nicĭ de cum școlĭ speciale, îșĭ vor forma programele lor din tot ce va fi maĭ esențial în toate ramurile de cunoștințe importante și constitutive ale cultureĭ generale: astfel ca să orienteze, în mod sumar, dar sigur pe copiĭ în lumea fizică, biologică, istorică, socială, politică și morală, orientîndu-ĭ negreșit în grad de preciziune proporțional cu gradul de probabilitate al necesităților luĭ, proporțional, prin urmare, cu frecuența raporturilor ce va fi nevoit să aibă cu aceste diferite ordine de lucrurĭ.

Universul, în totalitatea luĭ, formează un organism cu părțĭ

armonic legate, conrespunzîndu-se unele altora şi înfluinţîndu-se reciproc, în grad deosebit, după gradul de afinitate şi de depărtare în timp şi în spaţiŭ.

Omul e supus, în mod şi grad diferit, la influenţele diferitelor părţĭ ale acestuĭ tot; şi la rîndul săŭ şi el influinţază, în mod şi grad diferit, aceste părţĭ ale totuluĭ.

Dacă stelele ceruluĭ aŭ, prin modul lor de a fi, prin poziţia lor în spaţiŭ, prin raportul lor cu pămintul, prin mişcările lor, vr-o influenţă oare-care asupra omuluĭ—influenţă pe care astrologia o afirma, ba chiar o exagera, şi pe care astronomia de azĭ n-o poate tăgădui—natural că această influenţă trebue să fie, şi e, mult maĭ slabă asupra omuluĭ decît influenţa pe pe care ar avea-o modul de a fi al materieĭ ce înconjoară globul pămîntesc. Schimbările climaterice, se ştie cît de mult înrîurează asupra imaginaţieĭ, sentimentelor şi voinţiĭ oamenilor, cum ele le stimulează saŭ le paralizează. *Lombroso* a făcut o curioasă cercetare statistică şi a constatat, că mulţimea şi felul crimelor, că producţiunile fantazieĭ poeţilor, că activitatea intelectuală a omuluĭ de ştiinţă variează după anotimpurĭ.

Nu e locul a aprofunda aci această taină a raporturilor dintre sufletul omenesc şi dintre mişcările climaterice; e destul a constata astfel de raporturĭ şi a indica superioritatea graduluĭ lor faţă cu gradul de influenţă, pe care l-ar avea asupra noastră corpurile cereştĭ şi maĭ îndepărtate şi maĭ străine de noĭ decît soarele.

Natural că nu va fi greŭ a ne convinge că, cu cît vom lua din natură cercurĭ încunjurătoare maĭ apropiate de noĭ, atit prin poziţia lor în spaţiŭ, cît şi prin afinitatea lor naturală cu noĭ, înrîurea acestor cercurĭ asupra natureĭ noastre fizice şi morale se va găsi că e din ce în ce maĭ intensă. *Buckle* a urmărit, în parte, această gradaţiune de influenţă a mediuluĭ încunjurător, arătînd cum configuraţia şi natura soluluĭ şi-a resfrînt influenţa asupra omuluĭ.

E, prin urmare, de interes evident ca omul să-şĭ îndrepte inteligenţa şi să studieze aceste diferite cercurĭ încunjurătoare ale natureĭ fizice, *în gradul în care ele influenţează asupra luĭ*. Va studia prin urmare maĭ mult şi maĭ de aproape natura şi condiţiunile de a fi ale *ţăreĭ sale*, ale ţărilor încunjurătoare, ale pămîntuluĭ, ale condiţiunilor climaterice, etc.,

pînă în regiunile cele maĭ depărtate ale universuluĭ, în grad descrescător de aprofundare.

Intre condițiile ambiante ale omuluĭ, între cercurile încunjurătoare ale existențeĭ luĭ, maĭ apropiate de el și în spațiŭ și prin afinitate naturală, prin urmare influențîndu-l maĭ direct, se găsesc *ființile organizate*, plantele și animalele.

Se înțelege că și acestea vor exercita asupra unuĭ om dat o influență proporțională cu mulțimea raportuluĭ ce va avea cu dînsul. Astfel flora și fauna județuluĭ, țăreĭ propriĭ, a țărilor imediat încunjurătoare, a localităților maĭ depărtate de pe suprafața globuluĭ, vor influența în grad descrescător.

E logic ca și stabilirea raporturilor intelectuale ale omuluĭ cu dînsele să corespundă în grad cu raporturile practice.

Urmează, decĭ, să se studieze în grad descrescător de intenzitate, după importanța lor, aceste diferite cercurĭ încunjurătoare ale lumeĭ organice, după cum ele sînt maĭ apropiate saŭ maĭ depărtate de om.

Din toate dispărțimintele lumeĭ biologice, însă, acela care coprinde în cercurĭ maĭ strînse, maĭ imediate, natura omuluĭ individ, stînd în raporturĭ maĭ dese, inevitabile cu dînsa, și decĭ influențînd-o maĭ mult decît toate celelalte domeniĭ ale natureĭ, este incontestabil cercul *societățeĭ umane însăși*. Dacă omul, în mod general, e parte integrantă din organismul total al universuluĭ, în sens maĭ propriŭ și maĭ obișnuit, el e parte integrantă din organizația firească a societăților omenești, primește dela dînsele influență, și le influențează la rîndul săŭ. In mijlocul lor se află zilnic, dela modul lor de a fi și de a se comporta, atîrnă maĭ direct fericirea saŭ nefericirea sa individuală.

Radiarea inteligenței sale cercetătoare, trebue, prin urmare, să lumineze în mod maĭ viŭ și maĭ clar aceste cercurĭ maĭ apropiate.

Mintea omenească, întocmaĭ ca o lampă în spațiul întunecos al necunoscutuluĭ, e natural să reverse lumină cu atît maĭ puternică, cu cît obiectele luminate sînt maĭ apropiate de ea; pentru-că independent de această apropiere saŭ chiar din cauza eĭ, tocmaĭ aceste obiecte sînt carĭ pot împedeca saŭ spori mersul luĭ maĭ departe; de ele se va izbi maĭ întîiŭ, cu

ele va avea a face maĭ mult, de ele va trebui să se ferească, cu ele va trebui să conteze.

Omul care ar studia maĭ mult cercurile natureĭ maĭ depărtate saŭ acela care ar da o egală importanță tuturor acestor domeniĭ, inegale în frequența și importanța raporturilor lor cu omul, ar sămăna întocmaĭ cu imprudentul care ar merge pe stradă cu un benoclu saŭ telescop la ochĭ, căutînd să vadă precis la sute și miĭ de metri înaintea luĭ, și izbindu-se, cu toate acestea, de bolovaniĭ și felinarele ce le-ar întîlni în drum imediat în apropierea luĭ, fără să le vadă.

Aceeaşĭ telescopie infructuoasă și periculoasă s-ar găsi realizată de om în ordinea morală, cînd, în programul uneĭ şcolĭ de cultură generală saŭ în interpretarea și aplicarea uneĭ astfel de programe, s-ar căta a se aprofunda și a se studia în amănunțimĭ domeniile fizice saŭ biologice, care sînt maĭ depărtate din toate privințele, și relativ s-ar neglija cunoașterea domeniilor maĭ imediat înconjurătoare.

Dintre societățile omeneștĭ ce încunjură pe om, se deslușesc de asemenea cercurĭ umane și sociale din ce în ce maĭ apropiate de dînsul în spațiŭ, în timp și în afinitate. Proporțional cu aceste grade de apropiere și afinitate, ele îșĭ exercită influența lor asupra omuluĭ, și primesc dela el influență. Prin urmare studierea lor va trebui să corespundă acestor gradațiĭ obiective de însemnătate practică.

Astfel, cu cît un popor, o țară, e maĭ depărtată în timp, spațiŭ și afinitate de noĭ, cu atît ea trebue să intre în o proporție maĭ slabă în programa constitutivă a cultureĭ generale; din contră, studiarea cerculuĭ uman, etnic, imediat încunjurător trebue să se facă cu toată preciziunea și intensitatea corespunzătoare graduluĭ luĭ de importanță pentru viață și fericirea individuluĭ.

Imediat după dînsul vor veni în importanță cercurile cu carĭ el se va afla în relațiĭ maĭ dese și maĭ însemnate. Maĭ departe, în însușĭ cercul uman național, se deosebesc altele de o concentricitate din ce în ce maĭ strînsă și maĭ 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, îĭ trebueşte cunoașterea și respectarea ra-

porturilor normale dintre om şi om, raporturĭ studiate şi stabilite de morală, pentru a trăi în mod normal şi conştient în societatea specială, organizată în stat, trebue să cunoască legile de alcătuire şi de funcţionare ale aceluĭ stat, trebue să cunoască nu numaĭ forma luĭ actuală, care e un product istoric, ci şi necesităţile cauzale ce i-aŭ dat naştere, prin urmare geneza luĭ, ceea ce revine a cunoaşte fazele trecute ale evoluţieĭ la care a fost supusă naţia sa, evenimentele trecute, *istoria* cu un cuvînt.

Natural că, după cum s-a stabilit importanţa cercurilor fizice, biologice şi sociale actuale, după perspectiva lor în spaţiŭ, independent de gradul lor de afinitate, tot aşa şi în studiarea fazelor trecute ale naţiuneĭ propriĭ, va trebui să ne orientăm după o perspectivă în timp, studiind cu un interes cu atît maĭ viŭ evenimentele, cu cît ele sînt cauze maĭ apropiate ale existenţeĭ actuale ale statuluĭ nostru, şi punînd într-o lumină din ce în ce maĭ slabă, saŭ lăsînd în umbră din ce în ce maĭ deasă, faptele şi întîmplările trecute, cu cît sînt maĭ depărtate în timp, cu cît sînt maĭ *moarte*, adecă aŭ înrîurit maĭ puţin la determinarea existenţiĭ şi moduluĭ de a fi al naţieĭ în formele eĭ actuale.

Cu cel maĭ mare cuvînt acest principiŭ 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 spaţiŭ, şi din această combinare va resulta că, în genere, istoria unuĭ popor ne va interesa în gradul în care acel popor are saŭ va fi avut vr-o influenţă asupra naţieĭ noastre; şi al doilea, ne va interesa cu atît maĭ puţin, cu cît evenimentele vor fi maĭ depărtate în timp.

A călca aceste regule elementare ale adaptăriĭ întelectuale în timp şi în spaţiŭ la mediul fizic saŭ psichologic, atuncĭ cînd se alcătueşte din capul loculuĭ o programă şcolară, este a săvîrşi o operă de dezorientare şi dezechilibrare mintală a uneĭ naţiunĭ saŭ cel puţin a uneĭ generaţiĭ.

Calităţile generale ale studiilor noologice.—Că aceste studiĭ aŭ calităţĭ ce le destinează a deveni studiĭ centrale în învăţămîntul secundar, o probează şi efectele pe carĭ le aŭ asupra sufletuluĭ. Ocuparea cu ştiinţele noologice are de efect desvoltarea conştiinţiĭ, în genere, maĭ mult decît ocuparea cu ştiinţele

cosmologice. In ele stăm faţă cu un raport unic dela obiect la subiect, raport ce nu-l găsim în studiul celorlalte ştiinţe: obiectul şi subiectul fiind tot sufletul. Sufletul creşte din chiar studiul săŭ propriŭ. Cu cît se adîncește mintea în legile vieţiĭ sufleteştĭ, cu atît şi această viaţă sufletească se intensifică; şi mintea, ca instrument de cunoştinţă, exercitîndu-se în studiul sufletuluĭ, creşte la rîndul săŭ şi se desvoltă maĭ mult decît în studiarea celorlalte obiecte. Instrumentul de cunoaştere se perfecţionează, se ascute asupra luĭ însuşĭ.

Şi din studiul ştiinţelor noologice se îmbogăţeşte spiritul cu cunoştinţe de *fapte pozitive;* ba încă, din o consideraţie maĭ adîncă, se poate zice, că maĭ pozitive sînt cunoştinţile relative la suflet, decît cele relative la materie. Aceasta părea înainte un paradox, dar în urma desvoltăriĭ spirituluĭ filozofic critic, care a început cam din veac. XVII şi s-a urcat la culme în timpul nostru, acest adevăr azĭ e axiomatic: materia nu e cunoscută în sine, sufletul se cunoaşte în sine. Fenomenele spirituale sînt aşa, cum apar; fenomenele naturale, nu-s aşa cum apar.

Şi ştiinţele sociale ne daŭ cunoştinţĭ reale şi *utile;* dar deosebirea realităţiĭ şi utilităţiĭ acestor cunoştinţĭ de a cunoştinţilor relative la lumea materială stă în aceasta, că cele din urmă duc la profesiunĭ speciale, la un mijloc de traiŭ, decĭ sînt de un materialism profesional special, pe cîtă vreme utilitatea cunoştinţelor sociale, tocmaĭ fiind-că nu duce la acest materialism profesional, are în sine un caracter ideal de dezinteresare.

Ştiinţele *filozofice*, maĭ ales din punctul de vedere care ne ocupă, al unificăriĭ cunoştinţilor, al organizăriĭ lor pe o bază comună, aŭ o importanţă predominantă. In ele se găseşte tocmaĭ caracterul esenţial al sistematizăriĭ şi armonizăriĭ, pentrucă se ocupă cu principiĭ. Dar aceste principiĭ sînt extrase din fapte, iar faptele sînt elementele constitutive ale diferitelor ştiinţĭ speciale. Studiarea decĭ a principiilor filozofice, e studiarea quintezenţiĭ tuturor ştiinţelor speciale. Toate merg de se revarsă şi se unifică în unitatea sintetică generala filozofică. Nimic decĭ nu unifică maĭ mult învăţămîntul, nimic nu-l organizează maĭ bine decît spiritul filozofic infiltrat în toate ramurile de studiĭ.

Căcĭ s-ar putea zice că ştiinţele de fapte. ştiinţele despre

legile şi raporturile dintre lucrurĭ şi fenomene se pot considera ca nişte rădăcinĭ din carĭ triunchiul arboreluĭ filozofic extrage sucul hrănitor, spre a desvola şi desface radioasele flori de lumină ce deschid minţiĭ tainele şi frumuseţile lumeĭ atît obiective cît şi subiective. A nu ne ridica la acest triunchiŭ, unde înfloresc adevărurile în principiĭ, este a rămîne vecinic în întunericul subteran al faptelor oarbe,— oarbe chiar dacă sînt formulate în cîte-va legĭ parţiale, bazate pe studiile speciale.

Decĭ problema aceasta a unificăriĭ şi a organizăriĭ învăţămîntuluĭ s-ar putea deslega, luîndu-se ca *scop general*, ca ţintă generală a tuturor obiectelor de studiŭ:

1) *Socializarea saŭ desvoltarea spiritului social.*

2) *Deşteptarea şi desvoltarea spiritului filozofic.*

Să căutăm a vedea, cum ar putea strabate aceste două curente ideale întregul învăţămînt secundar spre a *concentra*, unifica şi oganiza ceea ce azĭ e desmembrat, anarhic, fără legătură în unitatea vie a sufletuluĭ individual.

CONCENTRAREA SAU ARMONIZAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

Diferitele principiĭ de organizare a învăţămîntuluĭ. - Realismul, clasicismul, Humanismul. — Importanţa şi greutatea problemeĭ relative la unificarea şi organizaţia învăţămîntuluĭ secundar reiese din mulţimea şi varietatea obiectelor de studiŭ, şi a tendinţelor individuale ale fiecăruĭ profesor, carĭ daŭ învăţămîntuluĭ în mod fatal un caracter anarhic.

De aceaa s-a căutat totdauna să se armoniseze învăţămîntul secundar, fie concentrînd toate cunoştinţile în jurul uneia singure, saŭ îndreptîndu-le toate către acelaş scop, a căruĭ valoare se considera ca determinată şi neîndoioasă.

Pedagogia contimporană se preocupă de stabilirea nouluĭ principiŭ, după care ar trebui cristalizat sistemul de învăţămînt secundar. S-a încercat să se dea studiilor secundare o direcţie unitară pe baza *ştiinţilor pozitive*, în virtutea influenţiĭ pe care, în timpul nostru, aŭ avut-o ştiinţele naturale asupra civilizaţieĭ contimporane. Aceasta e direcţia cunoscută sub numele de *realism*.

S-a revenit însă, în parte, asupra acestuĭ principiŭ. S-a cătat să se dea o direcţie realist-profesională, practică; dar s-a vă-

zut că, prin aceasta, se depărtează şcoala secundară dela menirea eĭ 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 învăţămîntuluĭ secundar, studiile literare, fie vechĭ maĭ ales, fie cel puţin moderne, şi s-a numit această direcţie *clasicism*—în opunere cu *realizmul*—clasicizmul fiind de doă felurĭ: modern şi antic, după cum se bazează pe literaturile moderne saŭ antice.

Dar simpla atenţie exclusivă îndreptată asupra literaturiĭ, numaĭ, nu se poate considera ca fiind complect educătoare, în mod general omenesc şi armonic, nicĭ ca fiind în corespundere cel puţin cu tendinţa specifică a spirituluĭ modern. Preocuparea centrală a spirituluĭ modern, actual, pare a nu fi în planul întîiŭ nicĭ numaĭ ştiinţa pură, nicĭ numaĭ frumosul în artă şi literatură, ci maĭ mult aceea ce se raportează maĭ direct, maĭ intim şi maĭ adînc la om ca unitate socială, şi se apropie maĭ mult de sufletul colectiv, de societate.

Preocuparea de viaţa socială întreagă, maĭ mult decît amuzamentele literare şi decît căutarea adevăruluĭ pentru adevăr, e azĭ pornirea cea maĭ caldă şi maĭ puternică în sufletul contimporanilor. De aceea şi organizatoriĭ practicĭ aĭ educaţieĭ publice tind mereŭ a pune în centrul aspiraţiilor lor consideraţia socială, represintată buni-oară, cel puţin, prin punctul de vedere naţional; de aceea, maĭ departe, pedagogia nouă caută să îndrepte unificarea învăţămîntuluĭ de cultură generală, punîndu-ĭ ca bază *preocuparea social-morală, umanistă.*

Astfel-că, dacă e să se aleagă din noŭ un principiŭ către care toate ştiinţile din învăţămîntul secundar trebue să graviteze, polarizîndu-se, spre a se armoniza şi organiza; dacă e să li se dea un noŭ suflet, după ce li s-a dat un corp, atuncĭ desigur acest suflet se va lua numaĭ din aceea ce încălzeşte conştiinţa contimporană, din *preocupaţiile sociale.* Şi am văzut că, în adevăr, conştient orĭ inconştient, această tendinţă a transpirat fatal şi în dispoziţiile oficiale ale noueĭ legĭ, unde am constatat că s-a pus ca bază a învăţămîntuluĭ, ca cunoştinţĭ fundamentale de comunicat elevilor din liceŭ, tocmaĭ cunoştinţile ce aŭ legătură, directă orĭ indirectă, cu sufletul omenesc şi cu viaţa socială.

Am înaintat numaĭ pe jumătate soluţia chestieĭ, dacă recunoaştem însemnătatea humanismuluĭ numaĭ în principiŭ. Cerinţile pedagogieĭ şi ale legiĭ trebuesc transformate din domeniul ideal în al realităţiĭ; pentru asta trebue arătată posibilitatea infiltrăriĭ acestuĭ spirit social şi filozofic în ştiinţile speciale ce alcătuesc programul învăţămîntuluĭ secundar.

Nu voiŭ începe cu studiile literare; raportul lor cu sufletul, şi decĭ cu omul în genere şi cu societatea, e uşor de stabilit. Voiŭ căuta să arăt că e posibilă o astfel de *polarizare* a preocupăriĭ filozofice şi sociale, chiar în ştiinţele cosmologice şi exacte.

In ştiinţele fizico-himice. — *Fizica* d. e. poate prezenta multe ocaziĭ utilizabile pentru îndreptarea spirituluĭ auditoruluĭ 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 carĭ s-aŭ făcut diferitele descoperirĭ în ştiinţele fizice, oameniĭ ce le-aŭ descoperit, modul cum le-aŭ descoperit, greutăţile şi urmările practice ale acelor descoperirĭ.

Cînd profesorul se mărgineşte a expune faptele clar, fără a încărca, alegînd fapte puţine, principale şi lămurite, pe cele maĭ familiare şi maĭ caracteristice; şi cînd se mulţumeşte să se ridice dela aceste fapte la principiĭ şi legĭ, face deja incontestabil mult pentru cultura spirituală. Dar dacă atrage atenţia şi asupra procedărilor inteligenţiĭ care constată, în mod experimental, acele fapte şi cum estrage acele legĭ, cultura spirituală creşte în direcţia filozofică.

Pentru un curs ceva maĭ desvoltat, cum ar fi cursul secundar superior, saŭ *liceul*, nu numaĭ că astfel de consideraţiĭ sînt posibile, dar chiar inteligenţa elevilor a ajuns în faza, cînd cere să se ridice dela fapte la legĭ şi principiĭ filozofice maĭ înalte, şi caută singură să deschidă o portiţă cît de mică spre lumea înalt filozofică a speculaţiilor, care le permite a vedea universul prin ajutorul prismeĭ cîtorva formule.

Vorbind 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 atomiĭ luĭ Democrit şi Epicur;

şi dacă s-ar face observaţia că propietăţile simple ale materieĭ, culoarea, lumina, gustul, etc., nu sînt inerente *tale quale* în materie, ci sînt nişte producte ale organizmuluĭ nostru, din atingerea lumeĭ din afară cu simţurile; că ele sînt, prin urmare, senzaţiile noastre exteriorizate.

Vorbind despre gravitaţie, ce colorit şi timbru maĭ omenesc ar lua această chestie ştiinţifică şi cu ce interes palpitant ar fi ascultată, dacă s-ar aminti măcar în treacăt de *Galilei*, Newton, Laplace [1]), de greutăţile lor pînă să formuleze descoperirea, saŭ în urmă, ca s-o afirme. S-ar vedea astfel cum a crescut ştiinţa din sufletul omenesc şi pentru oameniĭ, s-ar vevea că e un product al inteligenţiĭ şi inimiĭ omeneştĭ: ceva maĭ mult, un product social; căcĭ însuşĭ intelectul individual, care a descoperit şi formulat o lege a naturiĭ, datoreşte posibilitatea descopeririĭ, nu numaĭ organizaţieĭ sale individuale, or cît de geniale, dar şi uneĭ moşteniriĭ intelectuale, căpătate dela societate.

Vorbind de hidrostatică, ar fi ocaziunea să se pomenească de *Arhimede*, *Pascal*; vorbindu-se de barometru, să se atingă istoria descopeririĭ presiuniĭ atmosferice.

Cu modul acesta se *umaniseazǎ* învăţămîntul ştiinţilor.

In tot cursul se prezintă, apoĭ, la tot pasul ocaziunĭ de a se atrage atenţia asupra procedărilor spirituluĭ, asupra *metoadelor*. S-ar putea lămuri în cîteva cuvinte regulele *experimentuluĭ*, diferitele metode experimentale, inducţia, deducţia.

Astfel, ştiinţele fizice, fiind ţesute şi luminate şi de consideraţiĭ omeneştĭ şi de consideraţiĭ filozofice, ar deveni şi educătoare în cel maĭ mare grad, îndreptîndu-le spre focarul de preocupaţie centrală, către care trebuesc îndreptate şi celelalte ştiinţe, sprea se realiza un efect total de cultură sufletească.

In ştiinţile naturale descriptive. — In *Zoologie*, pentru cultura filozofică, s-ar vorbi despre regulele observaţieĭ, despre regulele şi legile analogieĭ. Interesul uman saŭ umanist ar fi întreţinut, povestindu-se cîte ceva despre mariĭ naturaliştĭ, *Aristot*, *Buffon*, *Cuvier*, *Lamarck*, *Darwin*; despre ocaziunile marcante din viaţa lor ce i-aŭ făcut să ajungă la un principiŭ valabil în ştiinţă.

---

[1]) *A. Fouillée*, «L'Enseignement au point de vue national», p. 412 sq.

Interesul filosofic ar maĭ fi continuŭ trezit şi întreţinut prin căutarea uneĭ explicărĭ a varietăţiĭ şi variabilităţiĭ tipurilor animalice, vorbind despre asemănările fundamentale dintre toate vietăţile, despre principiul lupteĭ pentru viaţă, al selecţieĭ, eredităţiĭ, al varietăţilor spontane, al adaptăriĭ la mediŭ, despre ipotezele ce fac să se înţeleagă naşterea vieţiĭ pe pămînt.

Astfel ştiinţile naturale pot deveni obiect de interes umanist şi încă într-un grad maĭ mare decît cele fizice, căcĭ ele aŭ în sarcina lor problema mare *a vieţiĭ*.

Şi în *botanică* e aplicabilă aceeaşĭ metodă. Cultura spiritulŭĭ ar cîştiga mult atrăgîndu-se atenţia asupra principiilor de clasificare, asupra diferitelor felurĭ de clasificărĭ, etc.

Neapărat că acelaşĭ spirit se poate aplica şi în predarea *geologieĭ*. Ce ocaziune frumoasă pentru un profesor de geologie să vorbească de ipotezele cosmice! Cu cîtă atenţie încordată, aproape hipnotică, l-ar asculta eleviĭ espunînd ipoteza naşteriĭ pămîntulŭĭ din Chaos, povestind despre nebuloasa primitivă ce a dat fiinţă sistemulŭĭ solar. Şi cum se poate umaniza de uşor geologia vorbinduse de utilitatea eĭ ca ştiinţă, de aplicaţia industrială a produselor geologice, despre influenţa mare asupra civilizaţieĭ esercitată numaĭ de *huila*, care se întrebuinţează în fabricĭ.

Astfel întregul lanţ al legăturilor cauzale dintre fenomene, prins şi fixat de centrul de preocupaţie, care este înţelegerea vieţiĭ şi sufletulŭĭ omenesc, vieţiĭ şi legilor sociale, face ca toate ştiinţile să fie considerate ca mijloace diverse pentru realizarea unuĭ singur scop în învăţămînt: umanizarea.

In matematicĭ.—Dar nu numaĭ în ştiinţile fizice şi naturale se poate aplica principiul acesta de unificare. E uşor de arătat că înseşĭ *matematicile*, orĭ cît se par ele de recĭ şi de abstracte, pot fi intrebuinţate pentru acelaş scop. Un profesor de matematică, pătruns de spiritul scopuluĭ general al şcoliĭ, nu s-ar mărgini numaĭ a demonstra clar, dar rece şi obiectiv, egalitatea sumeĭ unghiurilor dintr-un triungiu cu doă unghiurĭ drepte; avînd puţină cultură filozofică şi simpatie intelectuală pentru elevĭ, ar şti să arate cu entuziasm în ce constă frumuseţea acesteĭ ştiinţe, caracteristica şi ingeniositatea demonstraţieĭ matematice; ar şti să arate cum înţelepţiĭ din vechime se entuziasmaŭ, uniĭ chiar exagerat, pentru legile nu-

merilor, căutînd ca d. e. *Pitagora*, să reprezinte toate, chiar virtutea, prin cîte un număr, şi să probeze că numerele cîrmuesc lumea. El poate ascuţi şi desvolta spiritul filosofic, arătînd în ce constă *metoda* demonstraţieĭ matematice, în ce constă raţionamentul deductiv, de care se serveşte matematica în deslegarea problemelor şi teoremelor sale.

Căcĭ, cu ocazia chiar a operaţieĭ intelectuale, se poate atrage maĭ repede şi cu maĭ mult efect atenţia asupra procedăriĭ spirituluĭ în acea operaţie. Maĭ tîrziŭ, profesorul special de filozofie predînd logica, va reveni asupra chestieĭ; atuncĭ elevul va fi pregătit a găsi, condus de profesor, maĭ uşor regulele logice ale diverselor metode, avînd la îndămînă esemple culese de maĭ înnainte, şi ajutat de cunoştinţile cîştigate deja. Cînd se va vorbi de metoda demonstrativă orĭ experimentală, etc., elevul va şti deja, nu numaĭ că a practicat o ast-fel de metodă, dar că, cînd a practicat-o, i s-a atras atenţia, cum se procedează; şi nu numaĭ că-ĭ va fi uşor să urmărească pe profesor în explicările luĭ, dar el însuşĭ va colabora pe întrecute ca profesorul la sistemizarea ideilor.

Matematicul, în special ar avea ocazia, maĭ mult ca alţiĭ, să vorbească de *axiome*, carĭ aŭ nevoe de demonstrat, lăsînd să se nască în spiritul elevilor întrebarea: oare cum s-au ivit în minte unele adevărurĭ, pe carĭ n-avem nevoe să le demonstrăm, ci le ştim *a priori?*

Chiar cu ocazia detaliilor poate profesorul de matematicĭ să devie educator, în senzul cultureĭ umanistice. Voiu cita, spre a ilustra această afirmare, o excelentă pagină din scrierea *d-luĭ Fouillée:* «*L'Enseignement au point de vue national.*» [1])

Profesoriĭ caută a expune abstract o serie rectilină de teoreme, fără a distinge principalul de accesoriĭ: geometria devine astfel un lanţ monoton, în care toate verigele par a avea aceiaş valoare. Trebue, din contră, ca profesorul să atragă atenţia şi chiar admiraţia asupra *frumoaselor* teoreme, asupra acelora carĭ sînt în geometrie ceia ce sînt organele dominătoare în fiziologie. Şi la aceste teoreme, dacă se poate, trebue să li se citeze inventatoriĭ: d. e. teoremele că cele treĭ unghiurĭ dintr-un triunghiŭ sînt egale cu doă unghiurĭ drepte, că la-

[1]) Pag. 394.

turile omoloage ale unuĭ triunghiŭ ecviunghiŭ sînt proporţionale, că unghiurile înscrise într-un semicerc sînt drepte, sînt de sigur teoreme frumoase, de o feconditate nesfîrşită, şi care, maĭ mult, aŭ o valoare estetică prin legile de simetrie, de constanţă, de proporţie pe carĭ le revelează, prin rolul pe care-l joacă în arta desemnuluĭ. Pentru ce dar să se expue cu aceiaş nesuferită răceală ca şi întreg restul, ca pe nişte abstracţiĭ moarte, ca pe nişte adevărurĭ tot aşa de plictisitoare, tot aşa de asămănătoare unele altora, tot aşa de unilaterale şi monotone, precum e că 8 şi cu 3 fac 11, 12 şi cu 4 fac 16, 13+4=17, etc? Pentru ce, de asemenea, să nu se numească acela care a demonstrat cel întîiŭ aceste treĭ teoreme, cu atît maĭ mult că tot dînsul este numele unuĭ filozof pe care eleviĭ trebue să-l cunoască: grecul Thales? Dacă-ĭ veţĭ interesa istoriceşte şi esteticeşte la aceste teoreme, credeţĭ că va fi un timp perdut? Cu totul din contră, va fi timp cîştigat printr-o aparentă digresiune, căcĭ, graţie acesteĭ mnemotechniĭ inteligente şi animate, eleviĭ nu vor uita teoremele; şi chiar de le-ar uita, tot vor reţine, ca să zic aşa spiritul şi substanţa lor educativă.

«De asemenea, relativ la acest lucru, în aparenţă aşa de ingrat, *numeraţia*, veţĭ perde timpul oare, dacă veţĭ arăta prin ce progrese omenirea a ajuns la sistemul actual; dacă veţĭ vorbi de popoare a căror numeraţie se opreşte la treĭ şi carĭ, în neputinţă de a exprima cantităţile superioare, duc, spre a le indica, mîna la păr, vrînd să arate infinitatea; daca veţĭ face să se recunoască, în formele sanscrite şi grece a singularuluĭ, dualuluĭ şi pluraluluĭ, resturile uneĭ epoce în care se număra «unu» «doĭ» şi «mult»; dacă veţĭ spune că, punctul de plecare fiind unul şi doĭ, cuvîntul *treĭ* însămna la origină: ce trece peste; patru: treĭ şi unu; cincĭ: mîna; zece: doĭ de cincĭ, două mînĭ; dacă veţĭ aminti că, în Homer, Proteŭ număra prin cincĭ trupele sale de focĭ (sistem quinar); dacă veţĭ face să se vadă că numeraţia era încă puţin înaintată chiar la *Grecĭ*, carĭ nu mergeaŭ maĭ departe de *miriadă;* dacă veţĭ adăuga că Arhimede a compus *arenarul* săŭ spre a-şĭ procura mijlocul de a specula asupra numerelor marĭ, de pildă de a socoti firele de nisip pe carĭ pămîntul ar fi în stare să le conţină; că limbile şi maĭ cu samă bugetele moderne singure aŭ pus în uz şi făcut familiarĭ termeniĭ de milioane şi miliarde; că termeniĭ de bilion, trilion, etc., aŭ fost creaţĭ în sec. XVI; că un septilion

întrece tot ce imaginația poate concepe clar și că, după un calcul a luĭ Crooke, dacă unitățile, din carĭ e alcătuit acest număr, ar defila în cantitate de 100 milioane pe secundă, trecerea acesteĭ inpozitoare mulțimĭ ar ținea 408, 501, 731 anĭ, adică maĭ mult timp de cît poate a durat, de la origina sa, sistemul nostru solar actuial; în fine, că un om, care și-ar consacra viața sa întreagă a enunța saŭ a scrie urmarea numerilor, ar atinge de-abia un miliard?

»Invățămîntul 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 numaĭ la memorie și la raționamentul automatic. Lămuriţĭ maĭ departe, cum numerația grăbește mersul gîndiriĭ, maĭ întîiŭ prin adunare, apoĭ prin înmulțire, care scurtează un șir de adunărĭ, apoĭ prin ridicare la puterĭ, care scurtează o serie de înmulțirĭ. «Numerația, s-a zis, înaintează pas cu pas, adunarea prin pașĭ repezĭ, înmulțirea prin săriturĭ, și puterea prin un fel de zbor.» Poate copilul, obligat de a face primele sale înmulțirĭ, va avea maĭ puțină poftă de a căsca, dacă va avea sentimentul că adauge o forță nouă la spiritul săŭ și aripĭ gîndiriĭ 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 copiiĭ ca ceva mort. Zero d. ex. îșĭ are odisea luĭ; introducererea luĭ ca semn negativ n-a fost nicĭ maĭ mult nicĭ maĭ puțin de cît o revoluție.

«Pentru-ce n'ațĭ spune astea elevilor? Eĭ vor uita de sigur aceste detaliĭ, și nicĭ nu trebue 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 căĭ concrete, se vor grava în el și nu vor maĭ eși.»

Prin urmare, înseșĭ matematicile pot fi mijloace de cultură umanistă, de desvoltare a interesuluĭ uman și social.

Acelaș lucru se poate spune de *cosmografie*, lipsită negreșit de plicticoasele formule matematice, carĭ împedică spiritul a vedea frumusețea concretă a universuluĭ. S-ar putea adăuga, maĭ de grabă, o schiță istorică despre desvoltarea sistemelor lumiĭ și a concepțiilor despre lume la Chaldeĭ, Egipteni, Grecĭ.

Neapărat, cu cît vom trece maĭ departe dela științele ma-

tematice, fizico-naturale, la ştiinţele maĭ strîns legate cu cele noologice, consideraţia moral-socială iese şi maĭ bine în relief.

In geografie.—*Geografia* ar putea să devină un mijloc de cultură sufletească maĭ întîĭ prin descripţia vie, colorată a frumuseţiĭ regiunilor caracteristice de pe suprafaţa globuluĭ, astfel în cît imaginaţia să fie hrănită şi desvoltată prin imaginĭ frumoase şi reale. Maĭ departe, căutînd să se explice rolul politic, social şi economic al popoarelor prin poziţia lor geografică, se desvoltă raţionamentul de nuanţă sociologică; căcĭ trebue să observăm, scurt şi parentetic, că raţionamentul îşĭ are şi el diferitele luĭ forme de manifestare, după diferitele specialităţĭ în care se aplică.

Raţionamentul nu se desvoltă, aşa cum îşĭ închipue de altfel însuşĭ autorul citat maĭ sus, prin orĭ-ce mijloc, aşa ca să devină capabil pentru orĭ-ce fel de operaţie de raţionare, indiferent de mijloacele prin care s-ar exercita. Raţionamentul poate fi foarte desvoltat în direcţia în care s-a exercitat şi să rămîe stîngaciŭ în altă direcţie, în care se îndreaptă pentru întîia oară. Ceia-ce psichologia a constatat în mod esperimental despre memorie, ca nu e o facultate abstractă care să se perfecţioneze prin orĭ-ce mijloace pentru orĭ-ce alte memorizărĭ diferite, acelaş lucru e netăgăduit şi pentru aşa zisa facultate a raţionamentuluĭ: nicĭ raţionamentul nu e perfectibil prin orĭ-ce mijloc, aşa în cît să devină capabil pentru orĭ-ce altă funcţiune de raţionament deosebită de felul operaţiilor cu carĭ s-a deprins. Dacă mintea nu a căpătat, prin eserciţiŭ, aptitudinea de a descifra şi descurca problemele sociologice, pot elementele operaţieĭ raţionale, faptele de observaţie, să se prezinte cît de clar şi de numeroase într-un moment dat înaintea unuĭ om, şi totuşĭ din aceste fapte mintea să nu extragă concluziunile adevărate şi să nu le introducă în sistemul obiectiv de cauze şi efecte din care ele fac parte.

Dacă se inzistă şi trebue să se inziste aşa de mult asupra culturiĭ sociale, maĭ e tocmaĭ şi din cauză că fenomenele sociale sînt cele maĭ complexe, maĭ mobile şi schimbătoare după loc şi timp. O minte exercitată în deslegarea problemelor matematice, poate, negreşit, să devină foarte capabilă pentru deslegarea altor probleme tot de matematicĭ saŭ carĭ aŭ caracterul matematicilor. Matematicile se ocupă, însă, cu can-

tităţĭ hotărîte şi de multe orĭ simbolizate în formule rigide, simple, stabile; liniile unuĭ triunghiŭ rămîn fixate clar, fie scrise, fie mintal, în atitudinea şi situaţia dată. Fenomenele sociale, fugătoare şi mişcătoare şi necontenit complicîndu-se, ar sămăna — şi imaginea încă nu e de tot exactă şi complectă — cu o figură geometrică ale căror contururĭ şi raporturĭ relative dintre părţĭ n-ar rămîne fixe, ci s-ar mişca continuŭ variind şi în poziţia şi în mărimea şi în numărul lor. Spiritul matematic nu e deprins să deslege formule cu astfel de date şi să găsească legile unor astfel de fenomene.

Studiul *geografieĭ* dă ocaziunĭ spirituluĭ să se pregătească pentru calcularea probabilităţilor, de care caută să-şĭ dea seama raţionamentul sociologic.

Şi cît de important, din punct de vedere naţional şi social, devine apoĭ acest studiŭ, cînd e vorba de a cunoaşte situaţia geografică a patrieĭ, situaţie dată ca un *fatum* ce a determinat, în mare parte, nu numaĭ caracterul naţional, dar şi istoria poporuluĭ, viaţa luĭ, peripeţiile prin carĭ a trecut!

Incontestabil că astfel de consideraţiunĭ sînt şi maĭ palpabile, cînd e vorba de *istorie*, saŭ de limba şi literatura, fie străină, fie naţională, de ştiinţele noologice în genere.

In istorie. — *Istoria* poate şi trebue să se predea în aşa senz, în cît să reiasă din ea şi o convingere morală, filozofică. Aceasta nu se poate face numaĭ prin înşirarea curat şi simplu a faptelor, ci prin aprofundarea lor, a cauzelor lor, prin interpretarea şi apreţiarea lor.

Ceia ce trebue să reiasă din învăţămîntul istorieĭ, e aceia ce spunea *A. Comte*: 1) că există în societatea omenească legĭ demonstrabile de existenţă saŭ de echilibru, adică referitoare la *statica* societăţiĭ, cum o numea el, şi 2) că maĭ există legĭ demonstrabile de mişcare şi de desvoltarea societăţiĭ, adică de *dinamică* socială.

Din învăţămîntul istorieĭ va maĭ trebui să reiasă aceea ce susţinea şi numea *Stuart Mill* minimul de condiţiunĭ necesare pentru stabilirea uneĭ societăţĭ. Acest minimum de condiţiunĭ necesare pentru stabilitatea uneĭ societăţĭ le reduce Mill la treĭ, anume:

1) în orĭ-ce societate trebue să existe un sistem de edu-

cație și de disciplină coercitivă, care să se opună tendințelor naturale ale omuluĭ către anarhie;

2) trebue să existe un sentiment de devotament, îndreptat fie către Dumnezeŭ, ca unitate divină, fie către o pluralitate de divinităţĭ ce ar fi comune societăţiĭ, fie către o persoană ce reprezintă societatea, statul, saŭ către unele legĭ, instituţiĭ, libertăţĭ, obiceiurĭ, etc; cu alte cuvinte să existe în acea societate *ceva sacru* pentru popor;

3) a treia condiţiune de stabilitate a societăţiĭ, e existenţa unuĭ principiŭ viŭ şi activ de cohesiune între cetăţenĭ, care să-ĭ facă în adevăr să se simtă că fac parte din un singur popor.

Cînd, însă, din învăţămîntul istorieĭ reies aceste adevărurĭ, nu s-a îndreptat oare acest obiect de studiŭ către centrul de preocupare al conştiinţeĭ moderne, care trebue să fie, în acelaş timp, şi centrul ideal al învăţămîntuluĭ public?

Se maĭ poate introduce spiritul filozofic în predarea istorieĭ, atrăgîndu-se atenţia asupra *metodeĭ în istorie;* arătînd cum se stabilesc faptele prin mărturiĭ, documente, monumente, făcîndu-se critica mărturiilor omeneştĭ, în ce condiţiunĭ se daŭ şi în ce condiţiunĭ pot să fie valabile. După metoda de stabilire a faptelor, se poate atrage atenţia asupra metodeĭ de explicare şi de apreţiare a lor. Explicarea constă în a reduce un fenomen social la cauzele luĭ,iar apreţiarea în a-l cerceta în urmările luĭ pentru organismul social unde se produce.

Dacă, pe lîngă acestea se maĭ adaogă oare-care informaţiĭ simpatice despre personalităţile marcante ce aŭ creat ştiinţa istorieĭ, despre mariĭ istoricĭ, şi dacă se maĭ aduce clar la conştiinţă, lămurindu-se şi precizîndu-se prin exemple, aceea ce se numeşte *spirit istoric*, facultatea de a cerceta şi de a privi fenomenele omeneştĭ sub rubrica *desvoltăriĭ*, istoria se va preda desigur astfel ca să se contribue, efectiv şi intens la concentrarea şi unificarea învăţămîntuluĭ, în senzul organizăriĭ luĭ indicate la început.

Ce alte obiecte principale din ordinea studiilor noologice, deosebite de cele sociologice propriŭ zise şi de cele filozofice se maĭ află în programul învăţămîntuluĭ secundar, şi carĭ ar putea, ca şi istoria, să fie utilizate cu folos in armonizarea studiilor?

Limbile şi literaturile. — Literaturile, maĭ ales, pot fi cu mare înlesnire şi cu mare folos îndreptate cătră încălzitoarea ideie centrală a întregeĭ organizaţiĭ a învăţămîntuluĭ secundar. Incontestabil, înţelegem prin *literatură* însăşĭ operile literare cetite, comentate, înţelese şi apreţiate, ear nu nişte simple note bibliografice şi biografice relative la cutare saŭ cutare operă saŭ autor. Cînd se cunoaşte cuprinsul de ideĭ şi sentimente al literaturiĭ propriŭ-zise, sufletul însuşĭ al lucrăriĭ, e deja mult, fără îndoială. Ceia ce e de adăugat, însă, ca verigă ultimă pentru prinderea şi concatenarea intimă a studiilor literare de centrul vital al tendinţelor şcoaleĭ, în senzul concentrăriĭ şi organizăriĭ învăţămîntuluĭ, e spiritul critic, filozofic şi etic.

Ce de ocaziunĭ, cînd se citesc şi se interpretează operile literare, să se vorbească, or cît de scurt şi de elementar, despre frumos şi raportul frumosuluĭ cu ideia bineluĭ, a utiluluĭ şi a adevăruluĭ. Raportul acesta va lămuri filozoficeşte opera şi va face-o maĭ adînc simţită de sufletul elevilor. Ce de ocaziunĭ asemenea să se vorbească despre atîtea noţiunĭ estetico-filozofice, despre tragic, comic, despre sublim, făcîndu-se nu dezertaţiĭ teoretice speciale asupra lor, ci *ocazional*, cînd literatura oferă un exemplu concret, bunioară, de sublim; atuncĭ să se atragă atenţia şi asupra condiţiilor îndeplinite de acea creaţie genială.

Tot aşa despre ideia arteĭ şi despre formele şi curentele eĭ marĭ; cum e realizmul, clasicizmul, romantizmul.

Şi spre a da un criteriŭ pentru apreţiarea operilor literare şi pe viitor, pentru judecarea şi distingerea lor după valoarea lor relativă, pentru înţelegerea şi simţirea lor maĭ aprofundată, ar fi neapărat necesar să se strecoare şi noţiunĭ de *critică literară*.

Cu chipul acesta şi studiul literaturilor poate să devie educător, în senzul că contribue la organizarea mintală, fiind străbătute de acelaş principiŭ central, de care am văzut că pot fi străbătute şi geografia şi istoria şi ştiinţele fizico-naturale şi pînă şi matematicile.

Punem dar ca *centru al întregului învăţămînt*, centru din care se radiază interesul asupra tuturor ramurilor de studiu, *preocupaţiile* şi *idealurile etico-sociale şi filozofice*. Ele tind a organiza şi intelectul şi inima; a armoniza şi uma-

niza omul în facultățile luĭ, armonizînd și umanizînd mijloacele luĭ de cultură și de educație.

Direcția acesteĭ soluțiĭ o numim *humanistă*.

CONCENTRAREA REALISTĂ ȘI CLASICĂ

Se cunosc și alte încercărĭ în pedagogie, atît teoretice cît și practice, spre a organiza învățămîntul, concentrînd întreaga activitate a uneĭ școlĭ asupra uneĭ singure ordine de studiĭ și ideĭ. O încercare e *realizmul*. Altă incercare e *clasicizmul*.

Realizmul pune ca centru al învățămîntuluĭ științele esacte, matematicele și fizico-naturalele. *Clasicizmul* pune limbile și meiat maĭ mult literaturele.

Mă exprim înadins în mod general, vorbind de clasicizm, în termeniĭ «limbĭ și literaturĭ», spre a cuprinde în această rubrică diferitele spețe de clasicizm, atît pe cel antic, întemeiat pe limbile și literaturile antice, cît și pe cel noŭ, modern, întemeiat pe limbile și literaturile moderne.

Fie-care din aceste direcțiĭ a avut susținătorĭ și argumente.

Realizmul.— Este superfluŭ a se face astăzĭ apologia științelor exacte. Fără dînsele nu se poate căpăta, în timpul de față, nicĭ o concepție filozofică pozitivă despre lume; și, maĭ ales, fără dînsele technica, industria, civilizația practică n-ar fi progresat pînă la gradul al care o vedem. Datorim, prin urmare, acesteĭ ramurĭ de studiĭ și cunoașterea cauzelor obiective ale fenomenelor naturiĭ, pătrunderea spirituluĭ modern de ideia cauzalitățiĭ—un cîștig enorm pentru educația intelectuală a omuluĭ; și maĭ datorim acesteĭ ramure de studiĭ toate înlesnirile viețiĭ practice, toate utilitățile, stăpînirea de fapt asupra materieĭ, asupra naturiĭ. Decĭ, a nu recunoaște valoarea acestor științĭ și importanța lor în învățămînt ar fi nu o greșală, ci o absurditate.

Realiștiĭ, însă, extremĭ nu se mulțumesc numaĭ cu a li se recunoaște importanța principiilor lor, în propășirea culturală modernă, ci vor să reducă, de se poate, tot învățămîntul numaĭ la științe.

Avem un reprezentant al acestuĭ curent pedagogic în *Herbert Spencer*.

Pentru combaterea acesteĭ esclusivitățĭ s-aŭ pus înainte,

însă, multe argumente slabe, între altele valabile. Cînd d. Fouillée, d. ex., în interesanta luĭ carte, *l'Enseignement au point de vue national*, combate realizmul, sub cuvînt că învăţarea ştiinţelor ar fi lăsînd spiritul în pasivitate, pe cînd din contra învăţarea literaturilor şi a limbilor, în special, l-ar fi ţinînd continuŭ deştept şi excitat, trebuind necontenit să elaboreze ideile ce se citesc orĭ se traduc, fie spre a le înţelege fie spre a le exprima, de sigur, eminentul scriitor şi cugetător francez îşĭ îndreaptă lovitura criticeĭ sale maĭ mult în *contra uneĭ metode* de predare a ştiinţeĭ, decît în contra ştiinţiĭ ca atare.

Căcĭ, dacă există, incontestabil, o metodă de a se preda ştiinţa astfel, în cît spiritul să rămînă pasiv, adică numaĭ receptiv, e tot aşa de adevărat, însă, nu numaĭ că *poate* exista şi o altă metodă, prin care ştiinţa serveşte ca excitaţie continuă a spiritului, dar că o astfel de metodă chiar şi există.

Şi matematicile şi ştiinţele experimentale şi cele descriptive pot servi la desvoltarea spontaneităţiĭ, după cum, de altmintrelea, am arătat deja aceasta în alt capitol.

O altă obiecţie pe care o face un eminent pedagog şi filozof german dl. *Friederich Paulsen*, profesor la Berlin, se poate lua maĭ degrabă ca o şicană spirituală îndreptată în contra argumentelor exagerate ale luĭ H. Spencer, decît ca un argument hotărîtor în chestia determinăreĭ valoreĭ ştiinţelor.

In adevăr, *Paulsen* ca să pue în evidenţă că studiul ştiinţilor nu duce aşa de mult şi aşa de degrabă la foloase practice pentru viaţă, pe cît are aerul H. Spencer să susţină în primul capitol al scriereĭ sale asupra *Educaţieĭ*, ia exemple şi din şcoală şi din viaţa de toate zilele, şi învederează că cunoaşterea fiziologieĭ, higieneĭ, pedagogieĭ, serveşte foarte puţin persoanelor ce le-aŭ învăţat în şcoală, pentru-că una e a şti şi alta a practica.

Utilizarea natureĭ să poate face foarte bine şi fără grămădirea de cunoştinţĭ teoretice, sistematice, despre natura lucrurilor. Şi ca să ilustreze aceasta, pune înainte un caz hazliŭ, luat dintr-un jurnal umoristic. O doamnă, voind să-şĭ tocmească o bucătăreasă, o supune la examen asupra chimieĭ, sub cuvîntul că nu poate cineva să combine cu artă şi esact substanţele din natură, fără să aibă idee de proprietăţile chimice ale corpurilor. Bucătăreasa, fără îndoială, cade la examen, de şi ştia pro-

babil să gătească bucatele foarte gustoase chiar pentru cucoana.

Aş observa însă, că şi această spirituală obiecţie în contra utilităţeĭ ştiinţeĭ, ca şi aceea a d-luĭ *Fouillée*, se îndreptează maĭ de grabă tot în contra *metodeĭ* de propunere, decît în contra ştiinţeĭ ca atare. Ştiinţele se pot învăţa, — şi se şi învaţă, din nenorocire, ca şi istoria şi literaturile şi altele de altminteri, — fără ca spiritul să se pună în contact direct cu lucrurile, spre a scoate dintr-însele foloase practice după trebuinţele, dorinţele, concepţiile omuluĭ.

Dar există putinţa de a se comunica aceste cunoştinţe, şi astfel, încît să se realizeze prin ele scopul practic. Probă că această metodă practică, în care se învaţă *prin acte*, nu e numaĭ posibilă şi realizabilă în abstract, dar că e şi practicată, ne o daŭ maĭ multe şcolĭ din Anglia, în special cele organizate de *Dr. Reddie* [1]).

Ceia-ce ne-ar face, însă, pe noĭ să nu primim realizmul ca centru al învăţămîntuluĭ, nu sînt consideraţiunĭ de metodologie, ci acelea spuse deja maĭ sus, că *ştiinţele materieĭ nu orientează pe om în cercul de interese cel maĭ general, maĭ direct şi maĭ apropiat de dînsul*, alcătuit din raporturile interhumane în prima linie; căcĭ a fi om, a trăi între oamenĭ, în societate, e o sarcină dela care nicĭ-un om normal nu se poate sustrage, şi decĭ cunoaşterea raporturilor vieţeĭ interhumane şi sociale, se impune tutulor în prima linie.

Pentru sănătatea corpuluĭ, poţĭ să consulţĭ un medic, şi să te încrezĭ în el maĭ mult decît în cunoştiinţele tale fatal superficiale şi fragmentare de fiziologie; ca să-ţĭ facĭ o casă, poţĭ să aducĭ un arhitect, care te dispensează cu folos de aplicaţiile hazardate ale cunoştiinţelor tale elementare de mecanică, de matematică, etc. Pentru mîncare, poţĭ să-ţĭ tocmeştĭ un bucătar; pentru pîine să te adresezĭ unuĭ brutar, pentru lumînărĭ, parfumerie, săpunurĭ, să cerĭ diferiţilor specialiştĭ respectivĭ a te servi, deşi veĭ fi studiat odată, şi tu, proprietăţile corpurilor, cînd aĭ învăţat himia. Toate aceste înlesnirĭ şi funcţiunĭ, întemeiate pe cunoaşterea şi utilizarea natureĭ materiale, poţĭ să le îndeplineştĭ destul de bine prin mijlocirea altora, a specialiştilor, carĭ s-aŭ adaptat fie-care în parte, maĭ

[1]) Vezĭ *Demolins*, «A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons»:

bine decît tine, la legile uneĭ categoriĭ de fenomene naturale deosebite.

Insă cînd e vorba de misiunea şi de sarcina de om, în genere, cînd e vorba de misiunea şi sarcina specială de părinte şi de cetăţean, nu poţĭ pune pe altul să îndeplinească rolul tău individual, căcĭ nu poţĭ să te lepezĭ de tine, de viaţa şi individualitatea ta. Decĭ, pentru raportul social şi interhuman e necesar să fie omul pregătit şi orientat bine maĭ înainte de toate.

Pe cînd ştiinţele noologice moral-sociale se ocupă tocmaĭ cu raportul acesta dela om la om, ştiinţele natureĭ ne interesează maĭ mult ca specialiştĭ, şi specialităţile variază dela un grup omenesc la altul.

«Oameniĭ nu sînt făcuţĭ ca să-şĭ întrebuinţeze timpul în a măsura liniĭ, a examina unghiurĭ, a cerceta diversele mişcărĭ ale natureĭ; dar sînt obligaţĭ a fi juştĭ, echitabilĭ, judicioşĭ în vorbe şi fapte (*Logique de Port Royal*, I-iul discurs)».

Şi *Ciceron* formulează astfel aceeaşĭ gîndire:

«Omul nu e obligat a şti dacă numărul stelelor este par saŭ impar—stellorum numerus par an impar sit—dar trebue să-şĭ cunoască datoriile».

Clasicismul. — Altă încercare de concentrare şi centralizare a învăţămîntuluĭ, e *clasicismul*

Paulsen într-un articol din *Enciclopedia pedagogică* edidată de profesorul *Rein*, formulează principiul acestuĭ curent pedagogic. «Limbele, literatura, istoria sînt aşa de puţin nişte podoabe dispensabile ale cultureĭ, că se pot numi din contră chiar substanţa vieţeĭ spirituale. Nu există viaţă spirituală fără istorie, şi nu se află istorie fără literatură şi limbă. Ele alcătuesc substanţa ereditară a spirituluĭ, prin însuşirea cărora, numaĭ, individul devine în sfîrşit om, adică membru al mariĭ comunităţĭ spirituale a omenireĭ. Sînt mijloace de conservare spirituală, de reproducere şi propagare a tipuluĭ cultural».

In literatură sînt depuse simţirile, gîndirile, voliţiunile, aspiraţiile sufletuluĭ întreg al omuluĭ şi al epoceĭ, al omenireĭ în genere.

Dacă e vorba să ne cunoaştem pe noĭ, şi să cunoaştem natura şi soarta omenească, drumul cel maĭ drept pare a fi a ne adresa la acest vast muzeŭ sufletesc, la literatură, unde se găsesc toate curentele, toate caracterele şi posibilităţile vieţiĭ

sufletuluĭ omenesc. A ne adînci în acest ocean de fapte psihice e a ne umaniza, a lua botezul umanităţeĭ.

Chiar numaĭ studiul simplu al *limbilor*, s-a susţinut şi se susţine că e o condiţie neapărată pentru a pătrunde în tezaurul acesta al vieţeĭ sufleteştĭ din omenire; nu numaĭ studiul limbeĭ materne: aceasta e incontestabil şi aproape de înţelesul cel maĭ comun; dar cunoaşterea limbilor străine pentru înţelegerea literaturilor străine este, se zice, o condiţiune neapărată, indispensabilă.

Acest argument s-a adus, în cele din urmă, pentru susţinerea clasicizmuluĭ vechiŭ d-a dreptul din isvoarele luĭ originale, şi pentru combaterea propunereĭ de a recurge la traducerĭ bine făcute, spre a pătrunde maĭ de grabă în coprinsul sufletesc al autorilor anticĭ.

N-am fi putînd cunoaşte sufletul unuĭ popor în altă limbă, decît în limba în care şi-a exprimat el dorinţele, ideile, sentimentele luĭ, aspiraţiile luĭ. *Cuvîntul* ar fi depozitarul tipic şi imutabil al unuĭ tezaur de ideĭ şi sentimente. A cunoaşte cuvîntul ar fi cheia, prin care se pătrunde cu adevărat în adîncul sufletuluĭ ce a depus în acel cuvînt comoara sa de emoţiĭ sufleteştĭ.

Din traducerĭ, din studiul istorieĭ, al arheologieĭ n-am fi cunoscînd decît un mod de a vedea al nostru, o interpretare eşită din sufletul nostru, o concepţie a noastră străină de cea antică, aperceperea noastră despre spiritul vechiŭ, aşa cum se oglindeşte lumea antică în mintea noastră, iar nu chiar acea lume antică însăşĭ.

Cîteva cuvinte despre aceste argumente, carĭ, în mod surprinzător, se găsesc pînă şi la pedagogiĭ poporuluĭ atît de practic şi pozitivist al Americeĭ. Ba încă, la eminentul pedagog american *Harris*, în această concepţie despre valoarea cuvîntuluĭ intră aproape ceva mitic, mistic şi magic. In adevăr, se pare că e destul să se pronunţe un cuvînt, pentru ca cuprinsul de ideĭ şi sentimente depuse în combinaţia luĭ de sunete să iasă la iveală, aşa cum s-a găsit în sufletul care a gîndit şi s-a exprimat în acea limbă.

Desigur că prin traducere nu putem pătrunde în sufletul *tale quale* al unuĭ autor, maĭ ales cînd acel autor aparţine unuĭ popor mort; dar aceasta e inerent în natura limbagiuluĭ. Un cuvînt

prin el însuşĭ este *flatus vocis*. Ceea ce îl face să fie un simbol semnificativ, e asociaţia depusă din experienţele individuale şi etnice în aceste sunete. Să ne închipuim experienţa următoare : nişte copiĭ de romîn, pe carĭ i-am pune să înveţe şi să vorbească latineşte, în loc de romîneşte, din frageda lor copilărie, de cînd încep să vorbească. Dacă ar fi posibilă o astfel de experienţă, cuvintele latine negreşit că n-ar cuprinde în ele sentimente, gîndirĭ şi intenţiĭ de ale Romanilor vechĭ, ci ar cuprinde sentimente şi stărĭ sufleteştĭ de ale Romînilor de azĭ. Copiiĭ aceia vor gîndi, şi simţi romîneşte, vorbind latineşte.

Unde este puterea magică a cuvîntuluĭ? Dacă vom pronunţa în diferite limbĭ conrespondentul cuvîntuluĭ romînesc *frică*, ar urma să simţim acest sentiment în atîtea felurĭ, în cîte felurĭ poate să se găsească la diferite popoare? Dacă zicem *Furcht*, *peur*, *timor* etc., tot la un fel de frică ne gîndim, anume la aceea pe care o putem încerca noĭ, după temperamentul nostru, saŭ pe care am văzut-o manifestîndu-se la semeniĭ noştri, în mediul încunjurător, saŭ pe care am simţit-o noĭ, în experienţa noastră de pînă în acel minut.

Ceva maĭ mult : nu numaĭ că nu putem pătrunde în conţinutul sufletuluĭ intim al unuĭ popor dispărut, pronunţînd cuvintele luĭ, dar nu putem pătrunde nicĭ în conţinutul sufletuluĭ intim al persoanelor din acelaş mediŭ etnic cu noĭ, cînd le auzim pronunţînd aceleaşĭ vorbe ca şi noĭ, şi pe carĭ le cunoaştem din pruncie. Căcĭ cuvîntul pentru unul are un sens maĭ larg şi maĭ complex, pentru altul maĭ restrîns şi maĭ uşor ; pentru unul are cutare tonalitate emoţională, pentru altul altă tonalitate ; unul se gîndeşte la unele asociaţiĭ, altul la altele ; şi conţinutul sufletesc al cuvîntuluĭ variază astfel nu numaĭ după experienţele etnice, dar şi individuale. Inţelegerea prin cuvînte e numaĭ aproximativă şi numaĭ în ce conţin ele maĭ general omenesc.

Decĭ, dacă prin traducerĭ nu putem ajunge la cheea înţelesuluĭ adînc şi complect, la simţirile, gîndirile, voliţiunile ce le-aŭ avut ceĭ vechĭ, aşa cum le-aŭ avut eĭ, putem tot aşa de puţin să intuim aceasta, chiar cunoscînd limba lor. Şi într-un caz şi în altul, sîntem reduşĭ tot numaĭ la felul şi gradul nostru de apercepere, după direcţia gîndirilor şi a simpatieĭ noastre.

Aceasta este de altmintrelea soarta cunoştinţeĭ noastre în genere. Nu cunoaştem nimic în sine, aşa cum se gă-

seşte în constituţia luĭ intimă, obiectivă. Şi concepţia noastră despre lumea antică atîrnă de factorul intern aperceptiv caşi concepţia despre lumea fizică externă, caşi concepţia despre un om în parte, fie acela scriitor, şi încă scriitor cît de mare, caşi concepţia despre una din operile luĭ, caşi aceea despre *un* singur personaj din una din operile luĭ. Probă concepţiile diferite şi nesfîrşite despre Shakespeare şi despre Hamlet.

Cît despre studiul *literaturilor* în genere, streine saŭ naţionale, este incontestabil că folosul sufletesc e mult maĭ mare; însă valoarea acestor literaturĭ se reduce în definitiv tot la aprofundarea etică şi filozofică a coprinsuluĭ lor. Neapărat, din lectura luĭ Shakespeare, Molière, se poate învăţa foarte mult asupra sufletuluĭ omenesc; însă ca să se înveţe foarte mult, trebue, cu ocazia lectureĭ, să se releveze şi fenomenele sufleteştĭ puse în evidenţă şi legile producerĭ lor; altfel simpla lectură se reduce la impresia vagă şi trecătoare a unuĭ amuzament frivol, saŭ cel mult la aceea produsă de un fenomen natural ce izbeşte simţurile, fără să-l prindem conştient cu spiritul atent, spre a-l analiza şi descrie.

Ca să ne convingem că literaturile folosesc tocmaĭ din această consideraţie filozofică şi sociologică, să vedem cum întemeiază apologia lor de maĭ sus însuşĭ Paulsen.

«Cuprinsul vieţiĭ unuĭ om nu stă în funcţiunile vegetativ-animalice, ci în viaţa luĭ spirituală. Aceasta însă e determinată de raportul luĭ cătră viaţa istorică, în cuprinsul şi formele eĭ: stat, biserică, societate, familie, etc. Felul deosebit, cum el îşĭ însuşeşte viaţa istorică a timpuluĭ şi ţăriĭ sale, şi o preface în un conţinut particular de viaţă proprie, aceasta ne interesază la un om. Cum Lessing saŭ Friederich cel mare şi-aŭ apropriat elementele culturale ale timpuluĭ lor, cum aŭ privit şi deslegat eĭ problemele ce li se puneaŭ prin situaţia istorică a lucrurilor şi prin aceasta aŭ influenţat asupra viitoruluĭ; aceasta voim să aflăm dela biograf. Şi nu e altfel cu cel maĭ simplu om din popor. Cum s-a adaptat la marile forme ale vieţiĭ, în ce raport a stat faţă de familie, de cercul social, de comunitatea economică, de comună şi stat, de legăturile bisericeştĭ, religioase, iată ce determină cuprinsul vieţiĭ luĭ. Şi valoarea vieţiĭ luĭ atîrnă de modul cum a deslegat problemele puse luĭ faţă cu acestea toate».

Foarte justă argumentare. Numaĭ trebue să remarcăm şi să relevăm, din această citaţie, importanţa ce se pune pe *factorul sociologic, etic* al vieţiĭ sufleteştĭ a omeniriĭ. Literatura atuncĭ decĭ va deveni educătoare şi atuncĭ îşĭ va atinge scopul, cînd se va releva continuŭ, din lectura operilor literare, acest raport filozofic şi etic. Astfel că, dacă e adevărat ceia ce zice Paulsen, că «la cunoaşterea oamenilor şi a lucrurilor şi relaţiilor omeneştĭ ne ajută maĭ mult ocuparea cu limbile, cu operile literare şi istorice, decît ocuparea cu liniile şi numerile, cu petrele şi buruenile», e şi maĭ adevărat că ocuparea sistematică şi direct cu spiritul omenesc în psichologie, logică, estetică, etică, sociologie, contribue la atingerea aceluĭ scop şi maĭ direct decît ocuparea cu limbile şi operile literare.

Iată dar pentru-ce punem ca centru al învăţămîntuluĭ aceste ocupaţiĭ *filozofice* şi *sociologice*.

CORELAŢIA STUDIILOR

Concentrarea, în senzul restrîns al cuvîntuluĭ, maĭ poartă şi numele de *corelaţia orĭ coordonarea studiilor*. Amîndouă aceste chestiunĭ sînt în legătură; prin amîndouă se alcătueşte şi se complectează organizarea învăţămîntuluĭ.

Prin concentraţie, în întîiul înţeles, se dă întreguluĭ învăţămînt o unitate, un suflet, de oare-ce se pune ca bază, ca centru, un ideal, o idee fundamentală; şi acea idee fundamentală e luată din inspiraţiile interesuluĭ de căpetenie al omuluĭ, interesuluĭ etic şi sociologic, pentru-că trebue să se formeze părţile unuĭ tot după idealul totuluĭ, după aspiraţiile luĭ, şi trebue dar să se infiltreze în inimele indivizilor, alcătuitorĭ aĭ societăţiĭ, principiul ce tinde maĭ întîiŭ de toate la conservarea existenţeĭ şi la stabilitatea statuluĭ şi societăţiĭ.

Aceste ideĭ aŭ fost gîndite şi formulate cu conştiinţă clară încă de cugetătoriĭ anticĭ. Astfel găsim în *Aristotel*, («Politica» VIII, 1), următoarea gîndire: «După natura lucrurilor, ceia ce e să se facă pentru parte trebue 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 înveţe nimic ce nu e conform cu scopul şi care nu tinde spre ţinta, spre care e îndreptat totul».

Concentraţia, în al doilea înţeles al cuvîntuluĭ, nu e cunos-

cută în didactică şi în practica şcolară de multă vreme; e o idee relativ nouă, dar de o importanţă capitală.

Corelaţia la învăţămîntul primar comparată cu cea din şcolile secundare. — Să ne închipuim situaţia învăţămîntuluĭ secundar, în astă privinţă, alăturea cu a învăţămîntuluĭ primar. Să comparăm fiinţa uneĭ clase, în funcţiunea eĭ, de o parte şi de alta.

In programa claseĭ primare şi a celeĭ secundare figurează diferite obiecte de studiŭ: limba romînă, geografia, istoria, matematica, ştiinţe, religia, etc. Insă, pe cînd aceste diferite obiecte la învăţămîntul primar sînt toate propuse de aceiaş persoană, la învăţămîntul secundar pentru fiecare obiect găsim un profesor deosebit.

Coprinsurile de cunoştinţe diferite ale atîtor obiecte sînt, la învăţămîntul primar, unificate şi armonizate, prin faptul însuşĭ că sînt propuse de acelaş spirit, de acelaş profesor. Unitatea individualităţiĭ intelectuale a profesoruluĭ, ce întruneşte în sine această multiplicitate de cunoştinţe, se transmite fatal, într-un grad maĭ mare saŭ maĭ mic, şi elevilor. Studiile, trecînd prin aceiaşĭ unitate intelectuală, apar în comunicarea lor relativ armonizate, unificate.

Zic *relativ*, pentru-că e în adevăr un fenomen rar între oameni întemeierea uneĭ unităţĭ şi armonizărĭ perfecte între toate cunoştinţile şi ideile aceluiaş spirit. H. Spencer zice într-una din operile luĭ cam acest lucru: e destul să ni se dea o gîndire a unuĭ cugetator, ca să putem construi întregul luĭ sistem de gîndire, după cum *Cuvier*, numaĭ după un dinte a putut reconstitui un animal ce nu maĭ exista. Aceasta se poate pentru construirea unuĭ sistem consequent, dar nu şi pentru reconstituirea *tale quale* a unuĭ intelect viŭ, concret.

In acelaş intelect există adesea contrazicerĭ, ideĭ ce pot servi de bază la construirea maĭ multor sisteme de gîndire; aşa că în acelaş intelect pot să existe, drept vorbind, maĭ multe individualităţĭ intelectuale. E rară acea organizaţie perfectă, în care toate cugetările unuĭ om să fie în perfectă armonie şi unitate între ele. Cîte contrazicerĭ nu se dovedesc chiar în mintea superioară, genială a mareluĭ filosof englez contimporan, autorul *Primelor Principiĭ* şi al unuĭ întreg sistem de filosofie.

Dar or-cum, în o singură minte tot e o unitate *relativă*, o

armonie intelectuală, şi aceasta se transmite şi elevilor, la învăţămîntul primar, prin unitatea spirituală a profesorului, care le predă singur toate cunoştinţele.

Dacă această unitate intelectuală e totuşĭ problematică în *acelaş* spirit, vă puteţĭ închipui cît e de evidentă lipsa eĭ, cînd e vorba de a o găsi în maĭ *multe spirite!* Dacă e problematică armonia logică, atuncĭ cînd obiectele sînt armonizate de un singur profesor, cît de clară e lipsa de armonie, cînd aceste obiecte trebue propuse fie-care în parte de un profesor anumit.

Atît de puţin se observă însă inconvenientul, încît se pare că această lipsă de organizare dintre obiecte la învăţămîntul secundar a avut o epocă, ce n-a dispărut încă, de ridicare pînă la importanţa uneĭ dogme, unuĭ principiŭ.

Cind în raza de ocupaţiunĭ a unuĭ profesor de limba latină, de filologie în genere, orĭ de literatură, cade din întîmplare o chestiune ce se raportează la istorie, la ştiinţele naturale, orĭ geografie, profesorul zice: «Nu e treaba mea; o veţĭ afla, cînd veţĭ învăţa-o — dacă veţĭ învăţa-o — dela profesorul *respectiv*».

Se cantonează astfel fie-care profesor exclusiv în obiectul său, se închide hermetic în specialitatea luĭ.

Şi se formează astfel, ca să zic aşa, atîtea compartimente deosebite în spiritul elevilor, cîţĭ profesorĭ sînt, compartimente tot aşa de izolate, de lipsite de comunicare şi de hermetic închise, ca şi specialităţile diferiţilor profesorĭ. Mintea lor se deprinde a nu stabili relaţiĭ de conrespondenţă între studiĭ. Elevul, care ştie istoria, o ştie *pentru* şi *la* profesorul de istorie. Dacă profesorul de latină l-ar întreba asupra uneĭ chestiunĭ cunoscute la istorie, i s-ar părea bizar, ar rămînea uimit, n-ar vedea relaţia dintre cele două materiĭ. Ce are a face una cu alta? şi-ar zice în el. Să vie profesorul de istorie să-l întrebe; şi atuncĭ, da, elevul va răspunde, se va găsi acasă la el.

Motivele căutăriĭ de relaţiĭ între obiecte. — Sînt motive de ordine *psichologică* şi motive de ordine *morală*, ce ne îndeamnă a căuta să facem să înceteze această stare de lucrurĭ anarhică şi să tindem la o unitate de plan de studiĭ, şi la o corelaţie saŭ coordinare între ele. Spectacolul anarhic descris maĭ sus, îţĭ face impresia uneĭ armate, ale căreĭ diferite corpurĭ de luptă merg în contra unuĭ duşman necunoscut, pe căĭ

deosebite, ştiute numaĭ de fie-care în parte, fără unitate de plan de campanie. Saŭ impresia uneĭ orchestre, în care fie-care instrument şi-ar cînta un cîntec special, fără corelaţie armonică dintre el şi 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 şcolarilor de profesoriĭ, ce lucrează fie-care după planul săŭ, independent, fără să ştie ce fac ceilalţĭ colaboratorĭ asupra aceloraşĭ spirite.

Motivele psichologice, puse înainte maĭ ales de *Herbart*, căruia îĭ revine maĭ ales meritul scoateriĭ în lumină a acesteĭ chestiunĭ, sînt de doă felurĭ:

1) Primul motiv se rapoartă la *constituţia psichică* a omuluĭ şi anume la *unitatea individualităţiĭ intelectuale* şi psichice, în genere. Unitatea individualităţiĭ e dată, maĭ întîiŭ de toate, prin unitatea fiziologică, prin armonia permanentă a senzaţiilor comune saŭ organice. Cînd organele, şi decĭ senzaţiile organice, sînt alterate, se alterează şi unitatea pensonalităţiĭ; omul ajunge la personalitate duplă, triplă, la variaţia succesivă a personalităţiĭ.

Insă unitatea perfectă a individualităţiĭ trebue căutată şi în legatura dintre diferitele facultăţĭ şi, în special, — relativ la chestia de faţă, — în legătura organică dintre ideĭ. Altfel se ajunge la starea patologică a coexistenţiĭ maĭ multor individualităţĭ intelectuale în acelaşĭ spirit, la un fel de «simbioză» intelectuală în aceiaş persoană. Acesta e un pericol. Omul, în spiritul căruia nu s-aŭ stabilit clar relaţiĭ conştiente între cunoştinţele luĭ, de regulă trăeşte într-o continuă contrazice latentă, une orĭ în discordanţă isbitoare cu el însuşĭ.

2) Alt motiv, e de ordine maĭ mult didactică saŭ de *psichologie didactică*. Maĭ nu este elev care să nu simtă un interes, fie nativ, fie contractat, pentru o chestie, pentru o ordine de cunoştinţe, pentru o preocupaţie oare-care; altfel trebue să fie o natură absolut obtuză, o natură de cretin, ce nu percepe nicĭ o excitaţie intelectuală; în cazul acesta ar fi păcat să îndure chinul cunoştinţelor maĭ superioare ale învăţămîntuluĭ.

Dacă dar în fie-care suflet omenesc normal există un interes maĭ viŭ pentru anumite lucrurĭ şi ideĭ, se poate utiliza acel

interes, spre a deştepta atenţia pentru maĭ multe alte lucruri.

Cum?

Punînd în legătură, cît se poate maĭ strînsă, cunoştinţele din alte ordine de preocupaţĭ cu cele referitoare la interesul central al individuluĭ. Toate lucrurile şi cunoştinţile ce vor avea legăturĭ vizibile, directe saŭ indirecte, cu acel interes, cu acea preocupaţie vitală, vor căpăta ceva din radiarea interesuluĭ dominant, vor deveni maĭ mult saŭ maĭ puţin interesante, vor fi ascultate cu plăcere, decĭ primite, păstrate şi înţelese. Dacă se leagă între ele cunoştinţele de istorie cu cele de ştiinţe naturale, acestea cu cele de matematicĭ, cu cele de geografie, de literatură, etc., elevul, care va simţi dragoste şi inclinaţie pentru una din ştiinţe, va fi atras şi către celelalte, carĭ se leagă de obiectul săŭ de predilecţie.

Asta e ideia, pe care Herbart o formula în expresia *multilateralitatea interesuluĭ*—«*die Vielseitigkeit des Interesses*».

Se utilizează acest principiŭ în mod inevitabil, atuncĭ cînd, prin metoda şi prin organizarea şcolară, se tinde a se stabili corelaţiĭ între cît se poate maĭ multe obiecte de studiŭ; cînd toate cunoştinţele din diferite ordine de ştiinţĭ se caută a se împleti, a se ţese între ele. Pe reţeaua de cunoştinţe articulate şi legate astfel între ele, spiritul se va putea mişca liber în toate direcţiunile, plecînd din centrul de interes, or-care va fi el, ca dela o staţie centrală pe o reţea de căĭ mintale. Circulaţia mintală, ajutată de asociaţia clară şi strînsă dintre toate cunoştinţele cele maĭ variate, se va face maĭ cu înlesnire pe toate liniile, către toate centrele particulare de ideĭ, legate între ele, şi toate cu marele centru de căpetenie.

3) *Motivul etic.*—Incă un argument, de natură etică. Invăţămîntul trebue să tindă a fi *educativ*, adică să formeze, cît îĭ stă prin putinţă, *caracterul*, voinţe tarĭ. Voinţa va fi cu atît maĭ tare, cu cît va avea maĭ multe motive de acţiune. Motivele de acţiune se pot găsi şi în cunoştinţe. Ideia poate deveni forţă, în condiţiile arătate aiurea. Cu cît omul are maĭ multe cunoştinţe, cu atît dispune de un orizont maĭ întins de vederĭ, şi decĭ spiritul luĭ poate culege maĭ multe motive de acţiune în direcţia sentimentuluĭ, care îĭ fortifică hotărîrile.

A pune în legătură cunoştinţele unele cu altele, însemnează

a le pune maĭ degrabă la îndămîna facultăţiĭ active; căcĭ, fiind asociate şi tragîndu-se unele pe altele, pot maĭ degrabă să servească de luminătoare ale voinţeĭ.

Pe lîngă aceasta, a unifica cunoştinţile, înseamnă aproape a *unifica voinţa*, înseamnă a coordona şi sistematiza conduita omuluĭ, activitatea luĭ. Se ştie—şi psichologiceşte e intemeiat, —că o idee implică în sine deja naşterea actuluĭ corespunzător eĭ, este o acţiune nascentă. Cu cît o idee e maĭ vie, cu atît, negreşit, actul nascent e maĭ gata să se producă. Dacă ideile sînt disparate, fără legătură organică între ele, şi dacă există între ele chiar contrazicerĭ, activitatea corespunzătoare va fi în mod fatal şovăitoare, oscilînd cînd în o direcţie, cînd în alta, după felul ideilor contrare ce capătă intensitate maĭ mare într-un moment dat.

Astfel se văd oamenĭ ce par absolut convinşĭ de o ordine de ideĭ, tinzînd totuşĭ la realizarea unor acţiunĭ opuse. In mintea lor nu există o coordonare unică, ci maĭ multe grupe de ideĭ independente unele de altele, formînd maĭ multe individualităţĭ intelectuale deosebite, ba chiar în luptă latentă între ele. Atîrnă dela multe împrejurărĭ, care din acele individualităţĭ va avea stăpînirea asupra celorlalte şi va da direcţia activităţiĭ omuluĭ într-un moment.

In tot cazul, astfel de persoane se prezintă ca fenomene patologice, explicabile fie prin condiţiĭ organice din naştere, fie prin felul anarhic al educaţieĭ şi instrucţieĭ lor. Relaţiile noastre cu astfel de oamenĭ sînt grele şi nesigure, căcĭ nu ştiĭ cu care individualitate, anume, aĭ în definitiv a face, nicĭ dacă «venirea la putăre» a alteĭ grupărĭ de ideĭ, ce trăesc în subconştient, în opoziţie ascunsă, va păstra angajamentele luate de vechia grupare antagonistă.

Ceea ce se indică aicĭ în teorie generală se vede exemplificat în cazurĭ concrete, din carĭ unele ne întristează prin tragedia metamorfozelor sufleteştĭ, dureroase dar fatale, altele prin usurinţa fără scrupul a schimbărilor de credinţe şi angajamente, care poartă numele de lipsă de caracter.

Un exemplu de cel dintîĭ fel ni-l dă filozoful german contimporan *Nietzsche*, care a trecut, în decursul vieţiĭ sale, prin cel puţin treĭ faze filozofice opuse, lepădînd cu revoltă pe cea veche, îmbrăţişînd cu entusiasm pe cea nouă, şi combatînd cu înfocare şi ură tocmaĭ credinţele lepădate maĭ de curînd.

Fie-care schimbare era precedată de o dureroasă criză a sistemuluĭ săŭ psichofizic. Nestabilitatea şi dezorganizarea luĭ mintală, manifestată în vecĭnica şi amara căutare a uneĭ unităţĭ armonice interne, era semnul degenerăriĭ psihice, care a găsit încheierea finală în alienaţie desăvîrşită.

Ceea-ce s-a văzut la Nietzsche în mare şi măreţ, se observă în mic şi meschin la aceĭ oamenĭ, carĭ, în viaţa politică s. e., îşĭ schimbă convingerile odată cu schimbarea guvernelor. Dar cazul cel maĭ monstruos, în astă prinvinţă, ar fi acela al unuĭ *şef* de partid, care, în speranţa unuĭ avantaj personal, şi-ar sfărăma partidul, creat de el însuşĭ pe baza unuĭ «program de ideĭ», şi, cu o mîndrie de inconştient, ar trece ca luptător «convins» în una, în or-care, din taberele adversarilor, lovind în presupuşiĭ partizanĭ răzleţĭ aĭ vechilor luĭ credinţe uitate. Un astfel de caz, însă, orcît de interesant ar fi pentru psihiatrie, nu s-a ivit încă, după cîte ştiŭ, în nicĭ-o ţară; nicĭ chiar la noĭ.

Deosebirea între cazul luĭ Nietzsche şi cazul din urmă e totuşĭ mare. Reactivul, care provoca în sufletul filozofuluĭ noua cristalizare de ideĭ, era o criză morală şi setea de adevăr etern şi de absolut metafizic; în cazul celalt, reactivul care dovedeşte în mod experimental lipsa adîncă de convingerĭ şi de organizare mintală armonică, este adesea un interes material, perspectiva puteriĭ saŭ averiĭ saŭ glorieĭ, a vanităţiĭ mulţumite. Etc. Numim aceasta, de obiceiŭ, lipsă de caracter. Ea nu duce, negresit, numaĭ decît la zfîrşitul nenorocit al mareluĭ scriitor filozof. E totuşĭ un semn de desacord patologic sufletesc, care, dacă nu se încheie cu o alienaţie *mintală*, conduce cu siguranţă la o nebunie şi maĭ periculoasă, deşi maĭ puţin vizibilă — nebunia *morală*, manifestată în lipsa absolută de scrupulurĭ în alegerea mijloacelor de luptă pentru viaţă.

Invăţămîntul poate să combată, oare-cum, acest răŭ, intre altele prin organizarea unitară a ideilor. Şi intru cît poate să facă aceasta, e obligat s-o facă.

Şi, încontestabil, a unifica ideile între ele înseamnă a unifica actele omuluĭ, armonizîndu-le către o singură direcţie a individualităţiĭ, a personalităţiĭ morale.

Iată dar atîtea motive, foarte importante, carĭ justifică inzistenţa ce pune didactica nouă asupra corelaţieĭ dintre obiectele de studiŭ.

Herabrt a demonstrat posibilitatea uneĭ corelaţiĭ între obiectele de studiŭ cu doă dintre ele, maĭ ales: cu *filozofia* şi *geografia*.

Filozofia fiind alcătuită, în esenţa eĭ, din principiile maĭ generale şi adîncĭ ale tuturor ramurilor de cunoştinţĭ maĭ însemnate, are neapărat relaţiĭ evidente cu toate ştiinţele şi poate să servească de trăsură de unire între toate.

Asemenea şi *Geografia* este un obiect care, într-un mod natural, oferă atîtea puncte de legătură cu celelalte obiecte de studiŭ, în cît era natural să fie pusă, în astă privinţă, alăturĭ cu filozofia.

In adevăr, cu *istoria* se ştie cîte relaţiĭ are. Nu numaĭ că e necesar să se ştie *unde* s-a întîmplat un eveniment istoric, după-cum e necesar să ştie *cînd* s-a întîmplat; dar, observaţĭ că faptele istorice, caracterul popoarelor, soarta lor sînt determinate în mare parte de configuraţia soluluĭ, de poziţia luĭ geografică. Cu ocazia istorieĭ se pot face dar, şi une-orĭ e necesar să se facă, excursiunĭ în domeniul geografieĭ, şi v. v.

Cu *ştiinţele naturale* are asemenea legăturĭ geografia. Fiinţele, vegetale şi animalele, flora şi fauna variază după regiunea geografică şi sînt explicabile, în existenţa şi forma lor, după natura şi condiţiunile de traiŭ, determinate şi acestea de situaţia şi alcătuirea generală a regiuneĭ; aşa că şi naturalistuluĭ îĭ vine la îndemînă a atinge chestiĭ de geografie, precum profesoruluĭ de geografie chestiĭ din ştiinţele naturale.

Iată dar un obiect ce stă la mijloc, între ştiinţele spirituluĭ şi ştiinţele materieĭ, servind de legătură, de inel de unire între cele doă ordine de ştiinţe: cosmologice şi noologice. Era decĭ evident că trebuia să se impue spirituluĭ luĭ Herbart acest studiŭ ca mijloc de corelaţie între obiectele programeĭ şcolare.

Dar, căutînd maĭ de aproape, găsim că maĭ nu e obiect de studiŭ, care să nu aibe relaţiĭ multiple cu toate celelalte; astfel că se justifică, pentru fie-care în parte, principiul «totul este în tot».

Istoria cîte chestiunĭ nu poate să atingă din celelalte obiecte de studiŭ, nu forţat, nu căutînd apropierĭ bizare şi meşteşugite, nu siluind inteligenţele ca să facă legăturĭ artificiale; ci în mod firesc, logic, necesar; şi încă nu numaĭ între chestiunĭ de or-

dine noologică, dar şi între aceste şi cele cosmologice. Fiecare ştiinţă îşĭ are istoricul desvoltărĭ sale. Problemele, teoriile, ipotezele fiecărĭ ştiinţe aŭ apărut succesiv în sufletul omenesc, în legătură cauzală cu o întreagă stare generală de cultură a uneĭ epocĭ; aşa că tuturor ştiinţelor le vine ocazia a face cîte odată istorie; şi istoriculuĭ i se prezintă asemenea dese ocaziunĭ să vorbească despre ideĭ din celelalte obiecte.

Filologia, *limbile*, ocupîndu-se cu vorbele, şi vorbele simbolizînd noţiunĭ extrase din intuiţiĭ, din percepţĭ; şi percepţiile, la rîndul lor, raportîndu-se la fenomene, fie din lumea fizică fie din cea morală, evident că şi cu ocazia explicărĭ cuvintelor, cu ocazia explicărĭ raportuluĭ dintre noţiunĭ şi limbaj, saŭ cu ocazia explicărĭ conţinutuluĭ literar al unuĭ autor, un filolog competent, care nu s-a cantonat exclusiv în obiectul săŭ, ca un şoarece într-o bortă, poate foarte bine face excursiunĭ interesante şi instructive în toate domeniile cunoştinţilor omeneştĭ; căcĭ în cuvinte sînt depuse ideĭ, sentimente, gîndirĭ; în limbaj e deprinsă experienţa sufletească a omenirĭ, şi intelectuală şi emoţională şi activă, din toate direcţiile vieţĭ, din toate domeniile lumĭ.

Iată dar, dintr-o repede privire, cum se vede posibilitatea de a stabili legăturĭ între diferitele obiecte de studiŭ.

Rezumez consideraţiile de maĭ sus.

Concentrarea saŭ armonizarea studiilor poate avea maĭ multe semnificaţiĭ.

1) Dîndu-se o disciplină, o idee centrală, să se caute ca toate ştiinţile să fie îndreptate către amplificarea şi lămurirea eĭ. Atuncĭ o idee devine principiul de centralizare, de cristalizare, împrejurul şi în virtutea căreia toate studiile se aleg calitativ şi cantitativ. Ea determină extensiunea obiectuluĭ şi metoda luĭ de predare.

Exemplu: *clasicismul vechiŭ:* studiul limbiĭ latineştĭ, cîştigarea facultăţiĭ d-a putea vorbi şi scrie ca Cicero. Saŭ *clasicismul modern:* dobîndirea umanităţiĭ şi culturiĭ generale, subordonarea valoriĭ ştiinţilor naturale faţă cu ştiinţile noologice. Saŭ alt exemplu: şcolile profesionale, unde totul se alege în vederea scopuluĭ profesional determinat.

2) Armonizarea logică dintre cunoştinţe, astfel ca toate să formeze la un loc un sistem consecuent şi congruent, fără contraziceri.

Să se observe, bunioară, raportul logic dintre ştiinţile naturale exacte şi studiul religiei; saŭ raportul dintre datele ştiinţilor cosmologige, relative la primele principii: unele spun că tot ce există nu e decît *materie;* altele, că în lume se află materie şi «suflet», saŭ fenomene materiale şi sufleteşti, fără a le reduce numai decît pe unele la altele, cum face metafizica spiritualistă şi materializmul metafizic, eşit din ştiinţile naturale, etc.

3) A treia semnificaţie este: legătura între studii prin apropieri şi raporturi voluntare, aşa ca un studiŭ, o lecţiune să se refere de către profesor la altă lecţie deja făcută saŭ care se va face în curînd la alte studii.

Scopul acestor amintiri şi referiri este d-a stabili între cursuri asociaţii, prin evocări de idei apropiate în timp, luate din domenii de cunoştinţe diferite.

Cînd profesorul de limba romînă dă ca subiect de compoziţie descrierea unei bătălii deja studiate de curînd la istorie, saŭ aminteşte în cursul explicaţiei sale de un eveniment istoric de curînd studiat, de un autor strein saŭ de o scriere cercetată saŭ care se cercetează tocmai atunci la literatura franceză, latină, ori germană, etc.; cînd profesorul de matematică utilizează, în calculele şi esemplele sale, problemele de fizică, calculul echivalenţilor mecanici,—iar la geometrie reaminteşte cunoştinţele aflate de curînd, saŭ pe cari le vor afla în curînd eleviĭ la mineralogie saŭ cosmografie; cînd profesorul de geografie, vorbind de economia, clima, istoria unei ţări saŭ oraş mare, repetă în scurt, din alt punct de privire, ceea-ce elevul auzise de curînd la profesorul săŭ de istorie, de ştiinţile naturale, (botanica, zoologia, geologia, fizica, himia, etc.) saŭ la cel de literatură, de igienă, de economie politică, drept, etc.,—atunci, între diferitele compartimente, ca să mă exprim astfel, ale spirituluĭ şi creeruluĭ săŭ se stabilesc legături, fire de unire, linii comisurale, cari organizează multiplicitatea cunoştinţelor într-o unitate de sistem, aşa ca unele să recheme repede, la nevoie, pe celelalte.

Repetarea aceluiaş adevăr de mai multe guri are acelaş efect asupra spirituluĭ ca şi confruntarea martorilor în faţa jus-

tiţieĭ, cînd aceştĭ martorĭ depun uniform. Se produce *credinţa în ştiinţă*. Nu numaĭ că adevărurile repetate de maĭ multe isvoare se imprimă maĭ adînc în minte, din cauza legiĭ elementare a repetiţieĭ şi din cauza plăceriĭ elevilor d-a auzi şi pe d. profesor de geografie spunînd ce le-a spus d. profesor de literatură; dar, ceva maĭ mult, acele adevărurĭ, nasc convingerea că *aşa este*, în grad cu atît maĭ mare, cu cît numărul profesorilor ce-l repetă este maĭ mare.

Această semnificaţie a termenuluĭ concentrare saŭ armonizare de studiĭ se poate realiza:

1) ca metodă: procedînd, bunioară, la limbĭ, în acelaşĭ mod, în aceeaşĭ ordine în predarea eserciţiilor, regulelor, etc.

2) prin paralelism între chestiunile tratate la diferitele obiecte de studiĭ—sensul obişnuit al concentrăriĭ. Exemplu: profesoriĭ de limba latină, romînă, franceză să predea în acelaş număr de lecţiĭ, aproximativ aceleaşĭ chestiĭ: relative la substantiv, adjectiv, declimare, etc.; orĭ sintaxă. Profesorul de desemn să dea elevilor a desemna maşina despre care vorbeşte profesorul de fizică şi de himie, saŭ harta ţăreĭ de care vorbeşte profesorul de geografie.

3) Cînd aceasta nu se poate,—prin apropierĭ, aluziĭ, exemple luate din obiectele altor lecţiĭ aproape sincronice. La limbĭ, teme, versiunĭ din subiecte luate din istorie, literatura romînă, etc.

PROBLEMA TREPTELOR CULTURALE

Studiind însă chestiunea corelaţieĭ saŭ coordonăriĭ studiilor, în scopul de a răspîndi interesul asupra tuturor ordinelor de cunoştinţe dintr-o clasă şi a găsi astfel cimentul emoţional, care să stabilească o cohesiune statornică între toate aceste cunoştinţe, 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 aceeaş vrîstă, decĭ aceiaş clasă de elevĭ, continuŭ către un obiect maĭ mult decît către altul.

Dacă există aşa ceva, atuncĭ să se pună acel obiect în relaţiĭ maĭ vizibile cu toate celelalte studiĭ.

Problema astfel pusă, poate că nu e deslegată astăzĭ în mod sigur şi definitiv; dar trebue să recunoaştem că e de mare importanţă.

In adevăr, dacă am şti pozitiv în ce ordine să succed diferitele interese în sufletul omenesc; dacă am şti pentru eleviĭ de 13, 14, 15 anĭ, cu aproximaţie: cam ce încălzeşte sufletul lor, cam ce îndeletnicirĭ sufleteştĭ îĭ interesează; de sînt maĭ mult de ordine intelectuală saŭ emoţională saŭ de fantazie; atuncĭ, problema aceasta însemnată şi grea a concentraţieĭ şi coordinăriĭ ar fi deslegată în mod strălucit, şi în teorie şi în practică.

Să zicem că istoria, bunioară, ar fi aceia care interesează şi place maĭ mult elevilor la o vrîstă anumită. Cum toate obiectele staŭ într-o legătură unele cu altele, s-ar stabili, prin organizare şcolară, legăturĭ continuŭ vizibile între istorie şi toate celelalte obiecte. In modul acesta spiritul elevilor, printr-un şiretlic didactic, ar fi prins de ispita învăţămîntuluĭ ce le place, spre a fi dus în toate direcţiile celorlalte ştiinţe.

Astfel s-a născut o altă problemă: *aceea a treptelor culturale în omenire.*

Nu era altă eşire din întunericul adînc al problemeĭ de maĭ sus, clar puse, decît a se îndrepta mintea către altă problemă aproximativ deslegată, şi a le pune pe amîndoă în raporturĭ de subordonare.

Istora desvoltăriĭ spirituluĭ omenesc, în liniamentele eĭ generale, ne arată cam cum a mers mintea genuluĭ uman dela primele începuturĭ pînă azĭ. N-o fi oare vre-o relaţie între treptele de desvoltare ale spirituluĭ omenesc general şi între treptele de desvoltare ale spirituluĭ omenesc inividual?

Ceia ce a făcut maĭ ales să se pună această întrebare, a fost cunoaşterea faptuluĭ că, pe cale fiziologică, organică şi anatomică, germenul omuluĭ reproduce, în desvoltarea luĭ, fazele trupeştĭ prin carĭ a trecut genul animalic. Poate că şi sutul o fi reproducînd treptele pe carĭ s'a urcat, în ascensiunea luĭ progresivă, spiritul genuluĭ omenesc şi animalic; poate că, în o vrîsta oare-care a copilărieĭ, spiritul omuluĭ individ o fi reprezintînd faza spirituluĭ omenesc din o epocă depărtată; în vîrsta următoare, o fi reprezintînd spiritul omenesc din epoca următoare a desvoltăriĭ genuluĭ uman; poate că, prin urmare,

şi în psichologia individuală se aplică legea că: *ontogenia reproduce filogenia.*

N-a fost însă destul numaĭ punerea întrebăriĭ. Cînd se ivesc astfel de întrebărĭ, spiritul omenesc nu se liniştеşte pînă ce nu-şĭ dă un răspuns măcar provizor. Pedagogia germană s-a oprit în definitiv la o soluţie afirmativă: da, există corelaţie între desvoltarea spirituluĭ individual şi uman general; şi cunoaştem această relaţie; putem să afirmăm despre sufletul copiluluĭ din cutare vrîstă cu ce fază a desvoltăriĭ sufletuluĭ în genere corespunde. Şi, pe această supoziţie, s-aŭ făcut şi planurĭ concrete detaliate didactice.

Ideia treptelor cultulare aplicată de Ziller într-un plan de studiŭ şcolar.—Astfel voiŭ cita, între aceĭ ce aŭ aplicat şi concretizat această teorie didactică, în special pe *Ziller*, un elev al luĭ Herbart, însă un elev ce a desvoltat doctrina magistruluĭ, astfel că, vorbinduse de pedagogia luĭ Herbart, adesea se numeşte pedagogia *Herbart-Zillerianǎ.*

Să vedem cum a deslegat Ziller problema.

La întrebarea: ce cunoaştem noĭ ca maĭ veche preocupare a spirituluĭ omenesc? el răspunde: *religia.* Şi cu ce carte s-a îndeletnicit omerirea, maĭ ales în fazele prime ale cultureĭ eĭ? Răspunsul e — reducînd negreşit omenirea la o mică minoritate— *biblia;* decĭ istoria poporuluĭ evreŭ. Cu tot seriozul luĭ pedagogic-filozofic, *Ziller*, silit de teorie şi de ipoteză a-şĭ da un răspuns, şi un răspuns grabnic, în chestie de organizare practică a studiilor, nu de speculaţiĭ oţioase, a trebuit să se oprească la acest resultat: *biblia şi istoria evreilor* trebue să fie punctul central de preocupare şi al vîrsteĭ copiilor, biblia trebuie pusă ca obiect de interes central în şcoală, şi în legătură cu dînsa toate celealte studiĭ.

Fără îndoială, legăturile aŭ fost găsite uşor, căcĭ «totul e în tot.»

Dar parcă nicĭ în mintea luĭ Ziller nu era o convingere absolută despre siguranţa acesteĭ soluţiĭ; căcĭ tot la el maĭ găsim o îndrumare spre altă soluţie, care mi se pare deja maĭ acceptibilă, şi anume: trebue căutate întîiŭ treptele desvoltăriĭ sociale, nu la omenirea întreagă, ca tot, ci la *naţiunea respectivă.* Astfel, în locul istorieĭ Evreilor, el a fost condus a pune

literatura națională ca centru. Și pentru că, din această literatură națională, spiritul etnic transpiră—în fazele eĭ primitive—iar aceste faze înce, ătoare constaŭ în poveștĭ, legende, bazme: atuncĭ, la baza învățămîntuluĭ, adică acolo unde ne adresăm unuĭ spirit în faza primitivă de desvoltare, trebue dată tocmaĭ această formă de literatură: legende, bazme, poveștĭ.

De aceea in planul săŭ de studiĭ Ziller recurge și la acest mijloc. Poveștile le ia din *Grimm;* și ca centru de ocupație pune Niebelungenlieder, Thüringersage.

Planul luĭ complect de studiĭ are așa dar următoarea orînduire după clase, punînd în fiecare clasă, ca materie centralizătoare, aceea în care se presupune că ar consta interezul arzător, viŭ, al elevilor.

In anul I, poveștĭ din *Grimm*, și negreșit în jurul lor celealte obiecte, în legătură cu ele.—Anul II: Rubinson Crusoé.—Anul III: istoria biblică dela patriarchĭ și *Thüringersage.*—In anul IV: istoria biblieĭ dela judecătorĭ, regĭ; *Niebelungenlieder.*—In anul V: istoria biblică dela Christos și istoria profană cu Enric I și Carolus Magnus.—In anul VI-lea: urmare din istoria creștină, migrațiunile popoarelor, cruciatele, evul mediŭ. — In al VII-lea: biserica primitivă, apostolul Pavel; descoperirea Americeĭ, reforma, războiul de 30 de anĭ.—In al VIII-lea: Catehizmul; Frideric cel Mare, războiul cu Napoleon pentru independența Germanieĭ, restaurarea imperiuluĭ german.

Negreșit că planul practic, concret, nu poate fi acceptabil, și nicĭ nu e universal împărtășit 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.

In școala de aplicație a seminaruluĭ pedagogic din *Iena*, condusă de profesorul *Rein*, s-a căutat să se aplice principiul acesta al corelațieĭ obiectelor de studiŭ într-un mod maĭ sistematic.

Iaŭ un exemplu din *tabela din concentrație* ce reprezintă programa de studiĭ a acesteĭ școale, dela Aprilie-Iunie, împărțită pe septămînĭ. Se caută s. e. a se pune în programul analitic parțial, odată cu predarea istorieĭ *Grecilor* și

geografia *greacă* în acelaş timp al anuluĭ. Cu ocazia predăriĭ istorieĭ Grecilor, vorbindu-se apoĭ bunioară de bătălia dela Moraton, se caută, la studiul limbiĭ latine, relaţia cu acest subiect, dîndu-se să se cetească din *Autorĭ* ceia ce se repoartă la bătălia dela Maraton. Asemenea şi cu alte părţĭ din istoria Grecilor. Se citeşte s. e. din Cornelius Nepos, ceia ce se raportează la Miltiades.

La limba *franceză*, asemenea, se citesc şi se traduc poveştile relative la Hercule, la eroiĭ grecĭ. La *desemn* chiar şi la modelaj, se caută a se reproduce columne dorice, capitelurĭ dorice, etc.

Toate aceste corelaţiĭ sînt indicate în propram, aşa că profesoriĭ merg călăuziţĭ continuŭ de programul cunoscut de toţĭ, spre a stabili, în colaborare comună şi concordantă, legăturĭ între obiectele de studiŭ.

Chestiunea concentrăriĭ învăţămîntuluĭ a început să fie cunoscută şi la noĭ; în unele şcolĭ s-a încercat chiar punerea eĭ în aplicare. Ea s-a discutat maĭ întîĭ, încă dela 1892, în conferenţa ţinută cu profesoriĭ «Liceuluĭ naţional» din Iaşĭ. Iar aplicaţiunea eĭ practică am urmărit-o, pînă la un timp, maĭ ales în gimnaziul «Şincaĭ» din Bucureştĭ. Nu ştiŭ ce dezvoltare va fi luat maĭ departe această încercare pedagogică. Spiritul chestiuniĭ, însă, merită de sigur să pătrundă adînc în conştiinţa didactică şi să fie stabilită în ordine statornică de alcătuire a programelor.

SUCCESIUNEA OBICTELOR DE STUDIU

Chestiunea concentraţieĭ obiectelor pe clase este una din acele chestiunĭ pedagogice, carĭ, cu cît sînt maĭ mult meditate, cu atît desfăşură maĭ multe greutăţĭ. Cu dînsa se întîmplă azĭ, ce se spune că s-a întîmplat cu o întrebare pusă luĭ Simonide de către tiranul Siracuzeĭ. Simonide a cerut o zi, ca să se gîndească ce să răspunză; la sfîrşitul zileĭ, a cerut încă două; după trecerea celor doă zile, a cerut apoĭ patru; şi justifica această progresie crescătoare a timpuluĭ de gîndire prin creşterea dificultăţilor problemeĭ, cu cît medita maĭ mult asupra eĭ.

S-a văzut o soluţie a problemeĭ noastre, intemeiată pe teoria treptelor culturale saŭ a epocelor de desvoltare a cultu-

rii în omenire, şi pe ipoteza unui raport de paralelism între desvoltarea spiritului omenesc din diferite epoce şi între facultăţile predominante ale individului în diferite vîrste.

Soluţia problemei, destul de nemulţumitoare, se mai complică şi cu altă chestiune, cu care stă în legătură, şi care e cunoscută în didactică sub numele de chestiunea *succesiunei obiectelor de studiŭ* în învăţămînt.

In ce ordine să se dea multele şi variatele obiecte de studiŭ? Cu care să se înceapă, cu care să se sfîrşească?

Răspunsul atîrnă dela punctul de plecare. Şi putem să luăm:

1) un punct de plecare curat logic, obiectiv, al studiilor, şi să zicem: acele obiecte de studiŭ vor trebui date întîi, cari, în istoria omenirii, s-aŭ desvoltat întîi.

2) Saŭ mai putem lua un punct de plecare psichologic, subiectiv, şi să zicem: va trebui să dăm acele ştinţe mai întîi, cari se vor potrivi mai degrabă şi direct cu facultăţile dominante ale elevului, în această vîrstră anumită.

Dar parcă, dupe cele spuse în capitolul precedent, aceste doă puncte de vedere coinchid. Cel puţin, după ipoteza concordanţii dintre desvoltarea spiritului omenesc individual şi generic, se pare că acele studii vor interesa mai degrabă pe elevii dintr-o vîrstă dată, cari, în vîrstă conrespunzătoare a omenirii, aŭ 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 desvoltare istorică a ştiinţelor, justificînd-o şi explicînd-o prin gradul deosebit de coplexitate al fenomenelor cu cari se ocupă fiecare ştiinţă. A găsit—şi se poate vedea uşor — că ştiinţa cea mai simplă, ce se ocupă cu fenomenele cele mai puţin complexe, este matematica, în diferitele ei forme: aritmetica, geometria, etc. Ştiinţa, imediat mai puţin complicată decît matematica, este mecanica şi astronomia. Şi se constată şi istoriceşte că, în adevăr, cea dintîi ştiinţă ce s-a desvoltat, rupîndu-şi neatîrnarea din corpul ştiinţelor pansofice, din *filosofia enciclopedică*, a fost matematica şi apoi astronomia şi mecanica. După acestea, ca ordine de com-

plesitate, se pun ştiinţele fizice, apoĭ cele chimice, carĭ în adevăr se desvoltă şi se emancipează de filozofie ceva maĭ tîrziŭ decît cele fizice, şi încep a deveni ştiinţe cu Lavoisier, în secolul XVIII. Apoĭ, ca ştiinţă şi maĭ complexă, ce are nevoe de cunoştinţele tuturor celorlalte ştiinţe, urmează biologia; şi în sfîrşit, cea maĭ complexă din toate, *sociologia*.

Observăm, în treacăt, o lacună: lipsa psichologieĭ. Această lacună e greşala fundamentală şi caracteristică sistemuluĭ luĭ Comte, care reduce psichologia întreagă la fiziologie, susţinînd că numaĭ prin observaţie externă se pot observa fenomenele, şi că observaţia internă nu poate servi la nimic.

Iată ordinea logică a ştiinţilor. In ordinea în care le-am enumărat, cele puse înainte servesc ca premise celor ce urmează, formînd astfel un lanţ continuŭ de desvoltare în complexitate. Şi, după cum am observat, istoria ştiinţilor reproduce cam aceiaş ordine de apariţie ce se vede în succesiunea lor logică.

Ce urmează, ca aplicaţiĭ didactice, din aceste constatărĭ?

Cele dintîĭ cunoştinţe ce s-aŭ desvoltat ştiinţificeşte, pentru motivul simplităţiĭ fenomenelor, ar urma să fie cele dintîiŭ ce se vor propune ca cunoştinţe sistematice elevilor, în cele dintîiŭ faze de desvoltare, — adică matematica. După matematică ar trebui să urmeze mecanica, astronomia, fizica, chimia, în sfîrşit biologia şi tocmaĭ la urmă sociologia. Nu e nevoie de argumente, ca să se arate că această succesiune n-ar fi nicĭ practică şi nicĭ pedagogică. Nepotrivirea eĭ cu spiritul didactic este evidentă.

Ce alt punct de vedere, ce consideraţie ne opreşte să primim această concluzie? De ce zicem c-ar fi nepedagogic a da, ca întîele cunoştinţe copiilor, matematica, apoĭ mecanica şi astronomia, s. a. m. d.?

Pentru simplu cuvînt că ceia ce ne interesează, nu e de a respecta o teorie culturală-filosofică, nicĭ a repeta în şcoală ordinea de succesie a ştiinţelor in omenire, ci scopul nostru e de a face ştiinţele interesante şi înţelese de elevĭ. Scopul nostru este de a instrui, nu de a experimenta teoriile filozofice şi de a reproduce în mod empiric şi experimental seria fenomenelor istorice din omenire relativ la fiecare materie. Şi credem că pe elev l-ar interesa foarte puţin această ordine de suc-

cesiune logică a ştiinţelor; ba ceva maĭ însemnat: că ar înţelege-o şi maĭ puţin; şi aceasta, fiindcă n-ar avea facultăţile aperceptive necesare pentru fiecare din ele.

Punctul de vedere psichologic. — Decĭ punctul de vedere ce ni se impune ca predominant şi ca deosebit de cel dintîiŭ, pare a fi cel *psichologic*. Noĭ voim să ştim, dacă există în spiritele, la carĭ ne adresăm, puterea mintală, ochiul intelectual, capabil de a vedea ideia comunicată; dacă organizmul sufletesc posedă facultăţile respective, menite a prinde şi asimila cunoştinţele.

Maĭ mult decît desvoltarea istorică a ştiinţelor în omenire, ne interesează să ştim desvoltarea fiecăriĭ facultăţĭ a individuluĭ; şi vom alege obiectele de predare şi vom determina gruparea lor, nu după desvoltarea lor istorică în omenire, ci după desvoltarea spiritelor la carĭ se adresază aceste ştiinţe.

Baza decĭ a alegeriĭ obiectelor de studiŭ şi a succesiuneĭ lor e faza evolutivă psichologică a individuluĭ.

Dar aicĭ întîmpinăm alte dificultăţĭ — şi ar fi poate locul ca Simonide să ceară încă opt zile spre a răspunde: ceia ce însemnează pentru omenire încă vre-o cîteva deceniĭ de studiŭ. Ne izbim de dificultatea faptuluĭ, că nu există pînă azĭ date suficiente, spre a putea complecta şi descrie cu siguranţă *evoluţia psihică individuală*.

Avem cîteva fragmente, foarte instructive şi importante, negreşit, pentru construirea teoretică în principiĭ, a evoluţieĭ psihologice individuale; dar insuficiente, cînd e vorba de a clădi pe ele o construcţie practică, un sistem de educaţie.

In orĭ-ce caz, însă, credem că tot pe acest drum trebue căutat adevărul. Cu ipoteza corespondenţiĭ dintre desvoltarea omeniriĭ şi a individuluĭ; şi cu pretenţia de a introduce în explicarea desvoltăriĭ individuluĭ, cunoştinţele ce le-am avea despre desvoltarea omeniriĭ, e greŭ de operat şi nesigur; maĭ greŭ şi maĭ nesigur, decît de a cerceta chestia din punct de vedere curat şi direct al psichologieĭ individuale şi al desvoltăriĭ spirituluĭ.

Ziceam că avem, cu toate aceste, cîteva date de psichologie individuală, relative la fazele de desvoltare a spirituluĭ.

Sînt studiĭ, ce e drept, destul de minuţioase şi serioase asupra

copiilor; dar atenţia s-a accentuat, pînă acum, maĭ mult asupra copiilor în leagăn, şi pînă pe la treĭ-patru anĭ [1]).

Ceia ce ne ar folosi, ar fi psichologia copiilor dela 7-8 anĭ; şi, maĭ ales, pentru problema didacticeĭ secundare ce ne ocupă: psichologia *adolescenţiĭ*, a omuluĭ între 14 şi 20 anĭ, care e un obiect dintre cele maĭ complicate şi maĭ importante.

In adevăr, ar fi destul să reamintesc cîteva puncte de observaţie comună, relative la adolescenţă, ca să se vadă în ce fază critică intră spiritul omenesc, cînd ajunge la acest punct, adevărat «Cap al furtunelor» în desvoltarea vieţiĭ individuale.

O repede schimbare se face în întreaga natură, şi în natura fizică şi în cea psichică, şi anume în toate categoriile fenomenelor sufleteştĭ: şi în inteligenţă, şi în sentimentele şi în voinţă. Sufletul îşĭ urma un drum liniştit şi drept în desvoltarea luĭ de pînă atuncĭ, avînd ca centru al vieţiĭ întregĭ *individul, eul* propriŭ, fără nimic care să-l turbure şi să-l scoată din raza personalităţiĭ luĭ ego-centrice. S-ar putea zice că timpul copilărieĭ este epoca desvoltăriĭ armonice în jurul euluĭ egoist, epoca egoismuluĭ individual; omul trăeşte pentru el şi numaĭ pentru el, n-are încă impulsiunile şi toate îndemnurile sufleteştĭ şi organice ce-l fac a se uita pe el, a-şĭ uita de el, şi a privi în depărtare, la o altă viaţă — socială şi sexuală — ce nu maĭ e numaĭ individuală.

Fazele vîrsteĭ şi didactica lor. — Am putea stabili, ca trăsăturĭ caracteristice pînă la epoca adolescenţiĭ, două faze principale: *prima fază*, cam pînă pela vrîsta de 3—4 anĭ, în care omul-copil caută să-şĭ exerciteze organizmul, simţurile, şi, pe baza acestuĭ exerciţiŭ, cată a căpăta impresiunĭ, cunoştinţe despre lumea în care trăieşte.

S-ar pute numi faza *activităţiĭ spontane şi instinctive*, pe baza impulsiunilor şi a plăcerilor senzaţionale.

---

[1]) Cele maĭ însemnate lucrărĭ relative la acest subiect sînt:

W. Preyer, *Die Seele des Kindes*, (Sufletul copiluluĭ); tradusă şi în franţuzeşte. 4-a ed. 1895.

J. M. Baldwin, *Mental development in the Child and the Race*, 1895, (Desvoltarea mintală în copil şi rasă). Tradusă şi în franţuzeşte.

Paola Lombroso, *Saggi di Psicologia del Bambino*, 1894.

Şi scrierea citată maĭ des în acest volum: **James Sully**, *«Asupra copilărieĭ»*, a căreĭ ediţie germană conţine o bibliografie complectă a operelor relative la psihologia copiluluĭ.

2) *A doua fază*, care începe dela această vrîstă, dela 5—6 anĭ înainte — căcĭ nu se poate fixa o delimitare precisă, la un anumit an; linia de demascaţie e maĭ mult ceva aproximativ, ce variază dela individ la individ.

In a doua fază, caracteristica dominantă a organizmuluĭ psichologic pare a fi, după uniĭ, *plasticitatea*, adică facultatea *retentivităţiĭ*. Cred că, deşi justă, această caracteristică e prea esclusiv formulată. Dînsa izbeşte, negreşit, ca însuşire de căpetenie a acesteĭ etăţĭ; nu se poate tăgădui, însă, că maĭ există şi alte facultăţĭ marcante în această epocă, precum bunioară fantazia, cu toate încercările eĭ metafizice de a înţelege şi explica lucrurile prin antropomorfizm şi antropocentrizm.

Faza activităţiĭ spontane şi instinctive. — Ca aplicaţiĭ didactice ale acestor considerente, urmează că, pentru *faza întîia* trebue, şi obiectele de ocupaţie şi modul de prezentare, să se aleagă în conformitate cu cerinţile organice ale etăţiĭ. Copilul e cu deosebire activ în această vîrstă. De aceea, în jocurĭ, în mişcărĭ, în cîntece, în exerciţiĭ de intuiţie, se pot comunica lucrurĭ şi cunoştinţe nenumărate.

Această caracteristică a copiluluĭ a fost genial devinată şi utilizată de *Pestalozzi* şi *Fröbel*. Cerinţa organică de activitate ne-astîmparată şi de intuiţie sensibilă, se poate satisface astfel, dîndu-le ca hrană lucrurĭ şi ideĭ ce servesc la întărirea şi desvoltarea sufletuluĭ omenesc, în direcţia scopuluĭ educaţieĭ.

S-a maĭ tras însă şi altă concluzie, ca aplicaţie didactică a determinăriĭ naturiĭ copiluluĭ.

Al. Bain, în opera sa «*Ştiinţa educaţieĭ*», la capitolul relativ la succesiunea obiectelor de studiŭ, exprimă părerea că ar trebui să se dea copiilor, din acea fază de desvoltare, esclusiv cunoştinţele relativ la materie, la lumea simţurilor, pe consideraţia că simţurile sînt cele dintîiŭ isvoare de experienţă, prin observaţia externă; că spiritul n-are încă puterea de reflexiune asupra sa însuşĭ, spre a începe cu ordinea noologică a cunoştinţelor; şi că şi omenirea, la început, s-a ocupat maĭ întîiŭ tot numaĭ cu ştiinţele cosmologice şi apoĭ în urmă cu cele noologice.

Observ însă, că, deşi e mult adevăr în această concluzie, consideraţia este unilaterală.

Incontestabil, simţurile ſiind maĭ ales în acţiune, în această epocă, tot ce se va prezenta copiluluĭ ca învăţămînt, trebue să treacă prin ele, să se supună *intuiţieĭ*. Insă, nu e maĭ puţin adevărat, că nu poate şi nu trebuie să lipsească din învăţămînt, într-un mod absolut, nicĭ cealaltă parte ce se adresază la *cunoaşterea de sine* şi la cunoaşterea relaţiilor dintre *om şi om*. Negreşit nu se vor espune asupra lor teoriĭ filozofice, ci se vor comunica tot din practică, tot prin experimentaţie, tot prin *intuiţie*.

1) Raporturile dintre copil şi părinţĭ, dintre copil şi fraţĭ, dintre copil şi vecinĭ, dintre copil şi colegĭ, — toate pot fi aduse la cunoştinţă în mod practic, incidental, atuncĭ cînd se iveşte ocazia, decĭ «ocazional», nu sistematic şi doctrinar.

2) Se poate exercita observaţia de sine, ſiindcă în această epocă a vieţiĭ, omuluĭ îĭ place să asculte poveştĭ, ba şi să inventeze poveştĭ de eroĭ, de ſiinţe extraordinare, de împrejurărĭ ciudate. Această trebuinţă a sufletuluĭ poate fi exercitată şi utilizată pentru cultura facultăţiĭ de observaţie de sine şi de cunoaştere de oamenĭ.

Să i se pună copiluluĭ întrebărĭ, cu privire la cele ştiute din bazme, poveştĭ, legende, istorioare: ce ar fi făcut el în cutare împrejurare, în care se afla un eroŭ din o poveste? Ce zice el de modul cum s-a purtat acel eroŭ? Ce ar fi făcut el, cînd ar fi văzut acel fenomen? Ce ar fi zis? Şi atuncĭ, într-un mod instinctiv şi fără nicĭ o pretenţie de teorie generală, abstractă, filozofică, fără nicĭ o bănuială că se face psichologie, copilul şi-ar îndrepta atenţia asupra acestor fenomene interne, asupra luĭ însuşĭ.

Nu e şi aceasta o intuiţie? Prin *intuiţie* nu se înţelege numaĭ observaţia obiectelor externe, ce cad sub simţurile noastre; ci privirea, perceperea directă a orĭ-căruĭ fenomen, decĭ şi a fenomenelor sufleteştĭ.

Faza retentivităţeĭ.—A doua fază, ziceam că s-a numit faza *retentivităţeĭ*. E adevărat, în această fază copilul e caracterizat prin o memorie extraordinară. Fenomenele şi lucrurile esperimentate de el între 6—11 anĭ sînt neuitabile, rămîn înscrise adînc; şi decĭ se poate utiliza această plasticitate sufletească pentru inmagazinare de fapte, maxime, nume, date, regulĭ de acţiune, principiĭ demne de ştiut în viaţă.

Şi, ce e drept, se şi utilisează în destul astă particularitate. Nu se perde ocazia. Maĭ de grabă se abuzează de ea.

Dacă n-ar exista această facultate extraordinară de retentivitate la vîrsta dintre 6—11 anĭ, mortalitatea copiilor ar fi de sigur şi maĭ mare, din cauza număruluĭ enorm de cunoştinţe şi fapte, ce se grămădesc pe capul lor în această fericită şi îndelung răbdătoare vîrstă. Să se facă o statistică de cîte lucruri nouĭ învaţă un copil *pe zi* în şcoală, şi la limbĭ, şi la ştiinţe, şi la istorie, şi la geografie, etc., etc. Numirĭ peste numirĭ, necunoscute pînă atuncĭ, fapte nouĭ, regulĭ şi legĭ naturale, civile, istorice.

Fără îndoială, abuzul ce se face este instinctiv şi motivat, dacă nu justificat, prin faptul existenţeĭ uneĭ facultăţĭ de retentivitate, excepţional de marĭ în această vîrstă a omuluĭ, pentru care se potriveşte decĭ, maĭ cu seamă, studiile de memorie, în prima linie limbile.

A treia fază, a adolescenţeĭ. — Vine însă era nouă a vieţeĭ, *adolescenţa*. Atuncĭ, fizicește o schimbare repede se produce şi o desvoltare bruscă. Figura capătă o expresie particulară: apar la băeţĭ mustăţile, începuturĭ de barbă, cu care se fălesc: e semnul maturităţeĭ, bărbăţieĭ; şi cu el se naşte mîndria personală. D-abia nu maĭ e copil, şi adolescentul se credea deja om mare. Vocea se îngroaşă; peptul, umeriĭ, totul se desvoltă.

In ce priveşte sufletul, după cum se exprimă foarte just un fiziolog: se iveşte un aparat cît se poate de complect, gata să intre în funcţiune, întocmaĭ cum, la naştere, centrale respiraţieĭ sînt gata pentru funcţiunile lor. Nouă pornirĭ şi direcţiĭ de viaţă ies la iveală.

La *emoţionalitate* se adaugă, pentru întîia dată în viaţă, cu înpetuozitate furtunoasă, *tendinţa altruistă*, *simpatia*, aşa de desvoltată, încît apare cu alură, s-ar putea zice transcedentală, cu un avînt fatal de jertfire de sine. E vîrsta cea maĭ generoasă, care pune cel maĭ puţin preţ pe interesul propriŭ, individual; vîrstă care, pentru o idee, pentru un sentiment ideal, fie abstract saŭ concretizat într-o fiinţă, îşĭ sacrifică totul.

Trebuinţa de a iubi se naşte sub toate formele, şi caută să fie exercitată, măcar pe cale mistică. Din o statistică, nu

tocmaĭ complectă de altmintrelea, făcută de un sociolog american, se constată că din 252 de cazurĭ de convertire religoasă, 138 s-aŭ făcut asupra persoanelor în vrîstă cam de 15 anĭ. Dacă statistica ar fi complectă, s-ar dovedi că numărul ar fi şi maĭ mare între 15 şi 18 anĭ.

Cine nu cunoaşte, măcar din intuiţie simpatică, această caracteristică a omuluĭ în vîrsta adolescenţeĭ, nu va şti să o influenţeze, să aibă o autoritate asupra eĭ, şi să o ajute în criza eĭ sufletească, în căutarea uneĭ individualităţĭ, uneĭ personalităţĭ. De aceia, epoca cea maĭ greŭ de condus, e a elevilor din şcolile secundare.

Propunerea de a pune ca centru al studiilor secundare ştiinţile umane, sociale, literare, cade de acord cu tendinţele caracteristice găsite în natura adolescenţeĭ. Trebue aceleĭ impetuozităţĭ emoţionale, o hrană şi o cîrmă. Cantitatea de emoţiĭ ce daŭ literaturele, studiile morale şi sociale, pot hrăni şi conduce sufletul în această vrîstă.

Maĭ e încă ceva. Dacă vîrsta precedentă e a retentivităţeĭ şi a fantazieĭ, vîrsta adolescenţeĭ e a independenţeĭ intelectuale, a *raţionalismuluĭ*. Individualitatea caută să se organizeze pe toate căile, îşĭ ascultă sentimentele, şi îşĭ întreabă propriile sale gînduri. Omul începe a fi *raţionalist*, în senzul că nu recunoaşte în adîncul sufletuluĭ, ca stăpîn hotărîtor, decît raţiunea, convingerea. Pe cînd copilul chiar avea nevoe de autoritate, neputînd fi singur suuţinătorul săŭ propriŭ intelectual, adolescentul se emancipă treptat-treptat intelectualmente, şi caută o normă de viaţă proprie, care deja trăieşte de altminteri în forul săŭ interior.

Pentru a hrăni această pornire de raţionalizare a vieţeĭ, incontestabil că, pe lîngă cunoştinţele sociologice, este în prima linie necesară *filozofia*.

Decĭ aceste studiĭ trebuie să fi puse ca centre ale ocupaţiilor claselor liceale, ca centre de carĭ să se asocieze celelalte cunoştinţe, şi din carĭ să radieze interesul asupra tuturor ramurilor de ştiinţe.

Din însăşĭ natura sufletească a vîrsteĭ, se maĭ deduce un mijloc pentru a tempera şi călăuzi vijelia emoţională şi impulsiunile voluntariste ale adolescenţeĭ: *activitatea*, activi-

tatea productivă manuală, munca «în atelier», ca să spun cuvîntul care sună cam straniŭ pentru starea noastră culturală actuală. Crez, însă, că va veni un timp, cînd nu va exista şcoală secundară fără un atelier, unde mínele să fie exercitate a modela şi a transforma în utilităţĭ materia brută, lemnul, ferul.

Descărcarea excesuluĭ de vitalitate al vîrsteĭ se va opera şi prin lucrărĭ uzuale în atelier, şi prin lucrărĭ de artă, desemn, pictură, modelaj; şi prin munca în laborator, şi prin munca intelectuală în discuţiĭ conduse şi organizate.

Fără a avea intenţia de a face o experienţă pedagogică în acest senz, am constat însu-mĭ cît de dorită, cît de necesară şi de *cerută* organiceşte e discuţia filosofică pentru vîrsta elevilor de liceŭ.

Predînd *Psihologia* la liceul «Mateiŭ Basarab» din Capitală, pela 1887—88, organizasem zile de discuţiĭ filozofice, maĭ ales asupra ideilor cîtor-va maxime din *Vauvenargues şi la Rochefoucauld.* Eleviĭ ceĭ maĭ distinşĭ, carĭ credeaŭ că înţeleg ceva din filozofie, şi că aŭ şi părerĭ personale, începeaŭ şi susţineaŭ discuţia ce nu se sfîrşia decît prin sunarea clopoţeluluĭ, spre a se continua, pe urmă, în recreaţie.

Organizînd, astfel, discuţiĭ pe chestiĭ generale de psichologie, de filozofie, în genere, se dă firește, şi intelectuluĭ o ocazie de exercitare; dar şi maĭ principal este că se face şi în vîltoarea emoţiilor un derivativ, care le descarcă în consideraţiunĭ teoretice abstracte.

Fără îndoială că nu trebuie să se uite nicĭ escelentul mijloc al jocurilor, exerciţiilor corporale.

Cred că din această chestie s-a lămurit cel puţin necesitatea de a fi cercetată din punct de vedere al desvoltăreĭ sufletuluĭ. S-a învederat asemenea că esistă indicaţiĭ, după carĭ se caracterizează sufletul la diferite vîrste, şi că pe acele indicaţiĭ, date psichologice maĭ incontestabile pînă azĭ, trebue să ne întemeiem în alcătuirea programuluĭ, în alegerea obiectelor de studiŭ, în succesiunea lor, şi în determinarea ştiinţelor de centralizare a studiilor pe clase.

IN CHESTIUNEA SURMENAJULUĬ

Plîngerea ce aude maĭ des şi maĭ în general în şcoalele secundare de azĭ, este *surmenajul*.

Am atins deja această chestie, în mod general şi în treacăt, pe icĭ pe colo, în cîte-va locurĭ. Reviŭ acum, cu oare-carĭ desvoltărĭ, din cauza importanţeĭ eĭ.

Se înţelege prin surmenaj starea mintală şi fizică deprimată de cantitatea de muncă intelectuală şi cunoştinţe, oferite şcolarilor, în disproporţiune cu forţa lor de apercepere şi de asimilare.

Această chestiune de patologie didactică, e curat modernă. Ea nu se cunoaştea nicĭ la ceĭ vechĭ, nicĭ în şcoalele din evul mediŭ; se arată curînd după începerea evuluĭ modern, şi se accentuiază cu deosebire în secolul nostru, după ce spiritul ştiinţeĭ moderne a cucerit domeniul şcoaleĭ, reuşind a introduce în programă ştiinţele nouĭ.

Răul a rezultat nu tocmaĭ din această împrejurare, ci din faptul că timpul nostru n-a reuşit totodată să elimineze complect aceea ce nu maĭ corespunde necesităţilor luĭ, obiectele de studiŭ ce caracterizaŭ şcoala veche, necesare altor vremurĭ, dar a căror valoare astăzĭ e controversată şi din ce în ce maĭ hotărît tăgăduită.

Nădăjduim că şcoala viitoare, izbutind a curăţi terenul de rămăşiţile trecutuluĭ, va simplifica programa prin reducerea obiectelor de studiĭ nefolositoare. Timpurile moderne vor moderinza complect şcoala, şi vor face astfel să înceteze răul, care pare a fi inerent instituţiunilor şcolare actuale: *surmenajul intelectual*, răŭ de natură a transforma şcoala maĭ mult în o instituţie de tortură, de anihilare a individualităţeĭ intelectuale, decît în izvor de viaţă şi de spontaneitate sufletească.

Pînă atuncĭ însă, în faza de trecere în care ne aflăm, cînd, fără a lepăda formele vechĭ, introducem din ce în ce maĭ multe forme nouĭ, boala surmenajuluĭ va deveni tot maĭ acută.

Răul este general; se găseşte în toate ţările culte, se găseşte şi la noĭ. In fie-care ţară, însă, îşĭ are caracterul săŭ local. Decĭ în fie-care ţară trebue să aibă şi un leac special. Deşi în caracterile sale generale, îl găsim pretutindenĭ acelaş, constatăm că, după loc şi împrejurărĭ, cauzele imediate carĭ îl pro-

duc şi-l susţin, sînt diverse ; şi, prin urmare, într-o curarisire metodică, şi mijloacele de a-l vindeca, trebue să varieze după localitate şi împrejurărŭ.

In tratarea fenomenelor de patologie socială trebue urmată aceeaş procedare raţională, pe care o urmează or-ce medic înţelept, cînd tratează fenomene de patologie umană individuală. O boală, în caracterile eŭ generale, se găseşte la toţŭ indivizĭ carŭ sufer de ea. Totuşŭ, un medic, adevărat artist, priceput şi conştient de meseria sa, nu are pentru toate persoanele, bolnave de aceeaşŭ boală, întocmaŭ aceeaş reţetă ; el cercetează la fie-care temperamentul, vîrsta, antecedentele, ereditatea, atîtea şi atîtea împrejurărŭ biologice, fiziologice, fizice, psichologice ; şi, circumstanţiind cazul din toate punctele de vedere, proporţionează quantul de medicamente potrivit cu împrejurările determinate. Aceeaşŭ boală nu se tratează absolut în acelaş fel, la diferite persoane, pentru că nicŭ ea nu e *absolut* aceeaşŭ la aceste diferite persoane.

Tot aşa şi cu fenomenele sociale, destul de complexe, ba chiar maŭ complexe decît acele individuale.

Aşa, se poate zice că fie-care ţară, îşŭ are, in cazul de faţă, surmenajul săŭ propriŭ, boala sa şcolară particulară. Ar fi decŭ o procedare din cele maŭ nechibzuite a lua cercetările făcute de alţŭ pedagogŭ în ţările lor asupra surmenajuluŭ, şi rezultatele la carŭ eŭ aŭ ajuns, ca bine făcute şi pentru noŭ, şi a adopta în total remediile propuse de eŭ pentru eŭ, aidoma, ca bune şi potrivite şi pentru noŭ.

Care e cauza surmenajuluŭ în şcoalele noastre? Pînă maŭ deunăzi—poate şi azŭ încă — din răspunsurile ce aproape în deobşte să dedeaŭ la această întrebare, rezultă că pricina adevărată şi singură a acestuŭ răŭ sînt programele şcolare. Acest răspuns stă, ce e drept, în acord cu cauza generală a surmenajuluŭ şcolar în timpiŭ modernŭ, pentru că presupune o înmulţire prea mare de obiecte de studiŭ în programe.

Decŭ chestiunea surmenajuluŭ s-ar reduce, atuncŭ, curat şi simplu la un proces făcut programelor şcolare.

E necesar, aşa dar, să ne dăm seamă de faptul întru cît programele pot fi cauză de surmenaj.

Se ştie că sînt două felurŭ de programe, după felul alcătui-

reĭ lor: programe *analitice* și programe *integrale*. In cele dintîiŭ se spune cu de-amănuutul toate chestiunile particulare, carĭ trebuesc tratate în fie-care știință; în cele de al doilea se indică doar științile în genere, ce trebue să fie predate. S-ar putea numi cele dintîiŭ *cantitative*, cele de al doilea *calitative*, după cum se întrebuințează aceștĭ termenĭ în chimie, cînd *calitativ* arată numaĭ elementele constitutive ale unuĭ corp, iar *cantitativ* arată proporția în care intră aceste diferite elemente în combinare, spre a forma acel corp.

Care din aceste programe și în ce împrejurărĭ poate maĭ degrabă să dea naștere la surmenaj?

Negreșit că, dacă o programă cantitativă nu ține socoteală de proporțiunea dintre cantitatea cunoștințelor coprinse în toate cestiunile 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 uneĭ împovorărĭ zdrobitoare, va provoca, în termen obișnuit, *surmenajul*. Din contra, programa cantitativă bine chibzuită va face imposibil saŭ aproape imposibil surmenajul, de oare-ce va alege din fie-care știință atîtea chestiunĭ, cîte ar fi în stare să se învețe cu folos și cu înlesnire de mintea unuĭ elev în o vîrstă dată.

O programă calitativă saŭ integrală, însă, ce răŭ 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 aŭ avut numaĭ programe integrale saŭ 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, decĭ, prin alcătuirea eĭ, nu se poate zice că e încărcată— după cum nu se poate zice nicĭ că e simplificată—dă naștere surmenajuluĭ?

Programele integrale aŭ în ele, latent, alte programe oculte,—oculte cu toată ostentația lor—: cărțile didactice curente. Și pentru că, maĭ departe, profesorul este care îșĭ alege cartea, conform unuĭ criteriŭ format deja în spiritul săŭ despre ce trebue să știe eleviĭ la el, spre a merita să fie promovat, evident că *programul adevărat*, cel efectiv, este în-

suşĭ profesorul. Dar în spiritul omuluĭ—maĭ ales cînd acel om a depus examene de licenţă, şi poate şi concurs pentru ocuparea catedreĭ sale—ştiinţa nu ia forma uneĭ programe integrale, ci analitice.

Totul se reduce, prin urmare, la cît conţinut de cunoştinţe poate substitui spiritul dascăluluĭ în locul titluluĭ general al ştiinţeĭ sale. Acel conţinut constitue programa analitică a cursuluĭ săŭ.

E adevărat că a fost o vreme, nu de mult, cînd această programă analitică vie era foarte simplă. In mintea profesoruluĭ, redus a explica fără carte dinainte, se găseaŭ puţine chestiunĭ limpezĭ, dacă se găseaŭ chiar şi contuze. Nu rare orĭ se afla în locul lor candida şi feciorelnica tablă rasă, curată şi nevinovată, ca o hîrtie nescrisă. Fericite vremurĭ, negreşit, cînd nu se maĭ putea vorbi de surmenajurĭ în şcolĭ!

Ba nu, nicĭ atuncĭ nu era mintea elevuluĭ absolut scutită de încărcate. Dibăcia dascăluluĭ ştia să găsească mijlocul de a trudi cu multe cunoştinţe capul elevuluĭ, fără a-şĭ obosi el însuşĭ, în nimic şi de fel, pe al săŭ. Citea singur din cartea ce trebuia să înveţe copiiĭ pe de rost; şi, la ascultare, urmărea cu degetul pe carte spusele copiluluĭ, spre a se convinge de ştiinţa luĭ. Alt mijloc şi maĭ curios *era* de a nu-şĭ maĭ da nicĭ osteneală să citească singur, ci a pune curat şi simplu pe un elev să citească. Cel maĭ ingenios mijloc, însă, neîntrecut în vremile de altă dată, şi din fericire inimitabil astăzĭ, este de a indica din carte «de unde» să înveţe eleviĭ şi «pînă unde» pentru lecţia următoare.

Descriind aceste forme didactice de predare a ştiinţiĭ, am întrebuinţat timpul povestirilor istorice: *era.* Ce e drept, astfel de lucrurĭ sînt astăzĭ maĭ mult de domeniul trecutuluĭ şi relatarea lor trebue să înceapă cu «*a fost odată*». Păcat că nu e locul să urmeze formula întreagă a bazmuluĭ: «odată ca nicĭ odată!».

Dacă ar fi să se împarţă profesoriĭ în categoriĭ, după procedarea lor didactică, am găsi:

1) Profesorĭ carĭ *nu explică.* Aceştia se mărginesc a zice şcolarilor: «luaţĭ de icĭ şi pînă icĭ». Altă dată, aceştia nu se

deranjaŭ nicĭ a intra în clasă. Trimeteaŭ din cancelarie vorbă elevilor «să ia atîtea foĭ înainte».

2) Profesorĭ carĭ citesc lecția din carte. Astfel de exemplare s-iaŭ găsit chiar printre profesoriĭ de matematicĭ.

Ambele categoriĭ se pot uni în o singură clasă: a profesorilor carĭ *nu explică*.

Această clasă, din fericire, constitue o minoritate, ce descreşte mereŭ, după convingerea mea.

Urmează maioritatea celor *carĭ explică*. Din aceştia disting iarăşĭ două categoriĭ:

a) O mică, foarte mică minoritate, care-şĭ dă seama de condițiunile pedagogice ale uneĭ lecțiunĭ de curs secundar, şi în general se preocupă de efectul final al propuneriĭ sale asupra spirituluĭ elevilor.

b) Restul, care nu se în grijeşte de aceste cerințe.

Aceştia saŭ urmează tradiția rutinară a procedimentelor cîştigate în mod empiric de eĭ înşişĭ, saŭ observate la foştiĭ lor profesorĭ secundarĭ; orĭ vin d-a dreptul cu metoda cursuluĭ universitar, observată la profesoriĭ învățămîntuluĭ superior, de unde şi-aŭ primit ultimele lor cunoştințe.

Neajunsul metodologic de căpetenie, care devine din ce în ce maĭ evident, este, prin urmare: *metoda universitară în învățămîntul secundar.*

E incontestabil că nu se maĭ poate obiecta azĭ profesoruluĭ secundar: ignoranța. Profesoriĭ ştiŭ, îşĭ cunosc materia; uniĭ şi-o cunosc excelent, alțiĭ sînt chiar erudițĭ. Programa analitică a cunoştințelor lor e foarte bogată. Dacă maĭ există, pe icĭ pe colea, exemplare anti-diluviane, carĭ «nu ştiŭ explica», acestea sînt privite chiar de colegiĭ lor ca nişte anachronisme viĭ, a căror dispariție complectă se poate prevedea în curînd.

Regula azĭ este că profesorul este foarte pregătit pentru *ştiința sa*. Cînd explică, şi explică regulat, copiiĭ aud dela el lucrurĭ nouĭ, carĭ nu se găsesc «nicĭ în carte», şi pe carĭ trebue să şi le noteze pe marginea cărțiĭ. Nu rare orĭ elevul trebue să-şĭ aducă, deosebit de carte, un «caet de note». Sînt atîtea lucrurĭ «importante» lăsate afară, ne-amintite în manualul didactic! Ştiința e aşa de vastă! şi tînărul licențiat le-a studiat cu atîta plăcere, încît expunerea lor numaĭ îl delectează, iar auzirea lor din gura elevilor îĭ măguleşte cea maĭ

frumoasă ambiție ce poate avea un dascăl: a face din școlariĭ săĭ niște elevĭ, în sensul unor adepțĭ spiritualĭ și imitatorĭ devotațĭ aĭ formelor sale sufletești.

Am văzut profesorĭ de grecește și latinește, carĭ făcuseră din eleviĭ lor, ceĭ silitorĭ negreșit, niște eliniștĭ și latiniștĭ imberbĭ, ba chiar filologĭ «consumațĭ» și eruditĭ, ce te uimiaŭ cu vastitatea cunoștințelor lor de filologic comparată, și puteaŭ să-ți derive pe nerăsuflate pe εἰμί 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 copilașĭ în stare să-ți înșire pe degete toțĭ regiĭ egiptenĭ, asirienĭ, persanĭ, cu toate nevestele și bătăliile lor «maĭ însemnate», foarte multe la număr și cît se poate de puțin importante, după sentimentul intim, nemărturisit, al maioritățiĭ școlarilor «mediocri», carĭ se mulțumeaŭ doară a trece clasa ca «cînele prin apă». Imĭ pare răŭ că trebue s-o spun, spre consolarea acelor leneșĭ și mediocri — carĭ, ieșițĭ din școală, n-or fi maĭ știind poate nimic din toate acele lucrurĭ—că de aceeaș părere eram și eŭ.

Nu, desigur, azĭ nu se maĭ poate face obiecțiunĭ unuĭ profesor că nu-șĭ explică lecția. Maĭ degrabă se poate zice că adesea spune prea multe lucrurĭ, ce s-ar putea omite fără pagubă. Dacă defectul vechiŭ al profesorilor noștri, *ignoranța*, a dispărut, e greŭ de susținut că noua stare de lucrurĭ n-a venit și ea cu un defect al săŭ particular, opus negreșit vechiuluĭ defect:—pedantismul.

Cînd căutăm cauzele supra-încărcăriĭ, nu trebue să uităm această considerație. Intre primele cauze nu e de pus programul — un program integral așa de simplu în laconismul, aproape în mutismul luĭ; ci maĭ întîiŭ însușĭ faptul erudițiuneĭ profesoruluĭ, care, predispunea către povîrnișul surmenajuluĭ școlar.

Progresul științeĭ din fie-care ramură, îmmulțirea continuă a cunoștințelor, care se revarsă de pe înălțimea catedrelor universitare, a ajuns, prin mijlocirea profesorilor secundarĭ, să acopere și să înece întreaga intindere a învățămîntuluĭ secundar.

Și, ceea ce e maĭ grav, grămădirea *specialiștilor* în învățămîntul secundar, a făcut să se pretindă dela forțele slabe și dela inteligențile ne-mature ale elevilor de gimnaziŭ și de

liceŭ, atîta energie şi capacitate, cîtă nu se pretinde nicĭ dela studenţiĭ universitarĭ, pentru-că aceştia se specializează maĭ mult saŭ maĭ puţin în o ramură, după aptitudinile şi dispoziţiunile lor particulare, şi nu-şĭ maĭ bat capul cu cunoştinţe ce nu interesează saŭ sînt maĭ depărtate de preocupaţiile lor capitale.

Un student de ştiinţe nu maĭ e obligat a asculta, pe lîngă specialiştiĭ carieriĭ sale, şi pe profesorul care s-a specializat în studiĭ de limba greacă, orĭ de istorie, etc. Intru-cît e bine ca un student să nu aibă la universitate ocazia, fără a fi *obligat*, să audieze şi să studieze, pe lîngă obiectul specialităţiĭ sale imediate, şi alte materiĭ coprinse în cadrul studiilor universitare şi carĭ i s-ar părea luĭ că, într-un mod saŭ într-altul, îĭ pot arunca luminĭ asupra obiectuluĭ săŭ special — aceasta e altă chestiune.

Trebue să recunoaştem, însă, că situaţia elevilor de liceŭ e mult maĭ impovarată decît a studenţilor de universitate, pentru-că eĭ sunt *obligaţĭ* a audia şi învăţa atîtea materiĭ deosebite, predate de un număr conrespunzător de *specialişti*, veniţĭ direct de pe băncile universităţiĭ, abia eşiţĭ din mînile altor specialiştĭ învăţaţĭ, carĭ le-a format spiritul după calapodul ştiinţeĭ lor înalte, le-a inspirat dragostea pentru cercetărĭ ştiinţifice, i-a făcut să simtă şi să înţeleagă importanţa fie-căruĭ fapt particular.

Şi aceştĭ specialiştĭ tinerĭ, cu capul plin de cunoştinţe multe, entuziaştĭ pentru ştiinţa lor specială, vin de se grămădesc împrejurul elevuluĭ de liceŭ, şi fie-care caută, în cercul săŭ, să provoace pentru ştiinţa sa aceeaşĭ admiraţie pe care a luat-o dela profesorul universitar. Fie-care caută să facă din eleviĭ săĭ nişte cunoscătorĭ serioşĭ şi pătrunşĭ aĭ ştiinţeĭ sale.

Aceasta e una din împrejurările carĭ, independent de programă, fac pe profesor să alunece pe cărarea, ce duce la surmenaj. Nu-şĭ proporţionează cerinţele sale faţă cu cerinţele celorlalţĭ profesorĭ şi faţă cu forţele elevilor. Astfel, deşi fie-care în parte ar avea dreptul să spună, că ceea ce pretinde el dela copiĭ, nu e un lucru imposibil, dar socotindu-se şi adunîndu-se la un loc cerinţele tuturor, acestea întrec în total puterea mijlocie a inteligenţelor copiilor,— şi de aicĭ surmenajul.

Prin urmare, una din cauzele *surmenajuluĭ* este *prea ma-*

rea specializare a profesorilor, erudiţiunea lor, care face pe uniĭ să cadă în pedantism.

Fireşte, numaĭ faptul că profesoriĭ sînt învăţaţĭ, nu atrage după sine numaĭ decît consecinţa, că eĭ trebue să fie o cauză de surmenaj. Dacă însă concluzia logică nu e aceasta, urmarea faptică, dîndu-se împrejurările totale şi concrete, nu putea fi alta.

Intre aceste împrejurărĭ punem, în prima linie, şi maĭ presus de toate: *lipsa uneĭ pregătirĭ speciale pentru cariera didactică*, lipsa uneĭ culturĭ pedagogice şi a unor exerciţiĭ practice prealabile, carĭ să-ĭ deprindă maĭ dinainte cu mecanizmul şi funcţiunea şcoaleĭ secundare, să-ĭ orienteze asupra scopuluĭ şi mijloacelor învăţămîntuluĭ secundar, asupra alcătuireĭ lor, asupra greutăţilor şi problemelor practice.

Licenţiatul, destul de pregătit pentru ştiinţa sa, e aruncat deadreptul, orbeşte, în mijlocul uneĭ instituţiunĭ, a căreĭ fiinţă, a căreĭ anatomie şi fisiologie, ale căreĭ norme de activitate, tendinţe şi idealurĭ nu le cunoaşte de maĭ înainte.

El e chemat, numaĭ pe baza cunoştinţelor sale speciale de fizică orĭ de greacă, orĭ de matematică, orĭ de ştiinţele naturale, etc., *să conlucreze* într-un tot organic, ale căruĭ părţĭ nu le cunoaşte; împreună cu nişte colaboratorĭ, a căror activitate nu o cunoaşte; pentru realizarea unuĭ scop final, pe care de asemenea nu-l cunoaşte şi nicĭ nu i se cere să-l cunoască.

Prin natura lucruluĭ, e forţat a lucra de capul său, independent şi indiferent de ceilalţĭ colaboratorĭ, într-o direcţie luată din întîmplare, saŭ împrumutată dela învăţămîntul superior, de unde a venit direct. Lipsit de o prealabilă orientare asupra natureĭ şi problemeĭ învăţămîntuluĭ secundar, el va căuta să facă din eleviĭ săĭ aceea ce aŭ făcut profesoriĭ săĭ din urmă cu el, nişte *învăţaţĭ*.

Şi de aceea vedem pe la esamene atîţia micĭ erudiţĭ enciclopediştĭ, fructe premature, uimitor de frumoase în aparenţă, de ne luăm după podoaba cunoştinţelor lor; dar, ca or-ce fruct copt prea de vreme, purtînd în dînşiĭ un vierme distrugător, ale căruĭ efecte se simt fireşte tocmaĭ maĭ tîrziŭ; deşi, pentru un ochiŭ observator, ele-şĭ arată deja existenţa, dacă nu în altceva, în acea scădere de spontaneitate şi de elastici-

tate fizică şi mintală, în acea mină slăbănoagă, în acea figură palidă, care face să semene absolventul de liceŭ cu o miniatură de om, turtit sub greutatea erudiţiuneĭ sale. Aşa că productul ultim al şcoaleĭ secundare pare a fi producerea de palizĭ învăţaţĭ muribunzĭ.

Alte împrejurărĭ, maĭ în afară de factoriĭ direcţĭ aĭ şcoaleĭ, aŭ contribuit încă, în aceeaşĭ direcţiune: a determina pe profesorĭ şi maĭ mult să se adîncească pe calea periculoasă a încărcăreĭ de cunoştinţe.

Intre acestea cităm *felul de control al şcoalelor*, maĭ înainte de instituirea inspecţiilor permanente.

Cine controla şcoala? Cine îşĭ da seama de însemăntatea rezultatelor didactice? Publicul pe la examene, care, fiind şi maĭ nepregătit decît profesoriĭ în ce priveşte natura şi scopurile învăţămîntuluĭ, aşteptaŭ, spre a fi impresionaţĭ favorabil, să vadă şi să audă *minunĭ*.

Nu e de mult — o cunoştem chiar din experienţă — vremea, cînd vizitatorĭ, împinşĭ de aşa zisul şi crezutul «dor de propăşire a şcoalelor», veneaŭ la examene să se ilustreze în faţa publiculuĭ, adunat ca la o sărbătoare, prin chestiunĭ isteţe şi adîncĭ puse elevilor, în aşa fel în cît să uimească şi să încurce chiar pe dascălul lor, spre a putea în urmă să povestească acasă saŭ la cafenea isprava sa, inferioritatea rezultatelor şcoaleĭ şi, maĭ ales, să facă haz de nepriceperea şi de ignoranţa profesoruluĭ.

Uniĭ din aceştĭ vizitatorĭ nechemaţĭ, dar foarte asteptaţĭ, eraŭ spaima copiilor şi a profesorilor. Işĭ făcuseră o specialitate din acest control benevol al şcoalelor şi serveaŭ de model de imitaţiune şi altora, carĭ, fără a fi specialiştĭ în nicĭ o ştiinţă, găseaŭ cu toate acestea uşor mijlocul de a încurca examenele, arătîndu-şĭ profunda cunoştinţă în cîte o chestiune foarte specială, pe care tocmaĭ o studiase cu cîteva oare maĭ înainte într-o carte şi, de teamă să n-o uite, se grăbise a veni s-o debiteze în faţa concetăţenilor strînşĭ, ca musafirĭ aĭ şcoaliĭ, în cerc, împrejurul vreuneĭ catedre.

Afară de controlul liber al acestor cetăţenĭ «animaţĭ de iubirea şcoaleĭ», maĭ venea apoĭ controlul oficial al *delegatuluĭ*,

numit de minister ca să viziteze anume şcolĭ din o localitate şi din o parte a ţăreĭ.

Ce e drept, aceştia eraŭ de cele maĭ multe orĭ profesorĭ, fie secundarĭ, fie superiorĭ, distinşĭ şi cunoscuţĭ prin calitatea lor didactică, şi, prin urmare, maĭ în curent cu cerinţele şi cu scopurile şcoalelor. Dar şi aceştia nu se numeaŭ decît tot numaĭ la examen. Cum puteaŭ eĭ să-şĭ dea seama de valoarea unuĭ profesor altfel, decît văzînd aşa zisele *resultate ale activităţiĭ luĭ?* Şi carĭ eraŭ acele rezultate, vizibile şi controlabile, decît mulţimea şi seriozitatea cunoştinţelor, pe care putea să-o constate prin întrebărĭ puse elevilor asupra întregiĭ materiĭ învăţate în tot cursul anuluĭ?

Delegatul venea în clasă, profesorul îĭ prezenta chestionarul, ca să vază cît s-a făcut din materia sa, şi apoĭ scotea pe ceĭ maĭ bunĭ elevĭ din clasă; şi, dacă aceia eraŭ în stare să răspundă la or-ce întrebare din chestionar, era semn că profesorul «şi-a dat osteneală»; de aci se vedea, cîte lucrurĭ a spus el elevilor în tot cursul anuluĭ. După eleviĭ ceĭ maĭ bunĭ se cunoştea activitatea profesoruluĭ. Era o disperare, cînd într-o clasă nu se găsea nicĭ un elev, cu care să se poată prezenta onorabil înaintea delegatuluĭ.

Negreşit, vorbesc aci, în prima linie, de delegaţiĭ serioşĭ. Aceasta nu înseamnă însă că nu se aflaŭ şi de aceia, carĭ utilizaŭ ocaziunea poziţieĭ lor oficiale pentru a se ilustra prin fel de fel de pozne, făcute şi elevilor şi profesorilor. Aŭ rămas tradiţionale, după oraşe şi şcolĭ, diferitele chestiunĭ bizare puse pe la examene de cîte unul din aceĭ delegaţĭ. Interesul lor era, parcă, nu atît să viziteze şcoalele, spre a-şĭ da seama de starea lor şi a propune mijloace de îndreptare, cît maĭ ales de a speria lumea prin erudiţiunea şi pretenţiunile lor.

Astfel că profesoriĭ, în tot timpul anuluĭ, lucraŭ sub impresiunea aşteptăriĭ acelor zile de patimĭ şi de surprize neplăcute. Spre a preîntîmpina or-ce neajuns şi or-ce neplăcere, bietul profesor, ne-ştiind *cine* anume are să vină să-ĭ inspecteze clasa la esamene, căuta să corespundă cerinţelor celuĭ maĭ pretenţios delegat imaginabil; şi, în teama de necunoscut, precum şi în dorinţa de a nu rămînea de ruşine, grămădea în capul copiilor cunoştinţe peste cunoştinţe, predispus la aceasta de erudiţiunea sa şi neoprit de alcătuirea programelor integrale.

Astfel se face că împrejurările aŭ transformat niște programe simple în mijloace de tortură a elevilor din școalele secundare. Ceea ce în alte condițiĭ ar fi fost o calitate a lor, a ajuns să se pară un defect: lipsa de îngrădire a profesoruluĭ prin limitarea chestiunilor de propus dintr-o știință.

Acuzarea ce se putea aduce programelor, din acest punct de vedere, este: nu că ele eraŭ cauza *pozitivă* a surmenajuluĭ; nu că ele aŭ provocat încărcarea; ci că n-aŭ putut împedica surmenajul, n-aŭ făcut imposibilă, prin alcătuirea lor, încărcarea.

Nu de mult, inconvenientul delegaților periodicĭ și schimbătorĭ a dispărut. In locul lor, o lege nouă a prevăzut un serviciŭ permanent de control. Inspectoriĭ, trebuind a vizita în tot timpul anuluĭ și regulat școalile și a le cerceta din toate punctele de vedere, pot să-șĭ facă o idee exactă și maĭ circumstanțiată despre *mersul* școalelor, despre funcțiunea intimă a lor, despre metodele profesorilor, despre felul lor d-a influența asupra educațiuneĭ intelectuale a elevilor, despre întreg mecanismul școaleĭ, cu toate micile și adesea marile eĭ mărunțișurĭ, carĭ înrîurează atît de mult, prin grămădirea lor, rezultatul final al instituțiuniĭ, ca or-ce cauze micĭ repetate saŭ multiplicate.

S-ar părea că și ne-ajunsul, la care da naștere obiceiul delegaților, ar fi trebuit să dispară.

Așa s-ar fi întîmplat, cînd instituția delegaților ar fi fost singura cauză și cea maĭ principală. Ea făcea însă numaĭ *parte* din cauza totală a surmenajuluĭ. Indepărtarea eĭ a permis numaĭ să iasă la lumină și în relief influența alteĭ împrejurărĭ, care și înainte îșĭ făcea negreșit efectul, dar acum rămăsese maĭ în planul întîiŭ al sceneĭ.

Frica de delegat dispărînd, a făcut loc maĭ liber să se manifeste altă frică, maĭ depărtată, dar destul de importantă: frica de *bacalaureat*. Am auzit-o formulată clar în unele școlĭ.

Frica de bacalaureat nu se manifesta decît în cursul superior al liceuluĭ. In cel inferior, umbra gînduluĭ de viitorul examen final întuneca numaĭ arare orĭ orizontul senin al sufletuluĭ elevilor. Ea îmbrăca maĭ mult înfățișarea compătimiriĭ pentru pățaniile altora, decît temerea reală de un pericol imminent

şi apropiat. In cursul superior, însă, furcile spînzurătorii apropiate ieşiau la orizont şi se arătau, în toată măreţia groazei lor.

Şi profesorii, dar mai ales eleviĭ, trăiau în mare parte cu gîndul la bacalaureat. Temerile de întrebările neprevăzute ale examinatorilor făceau pe bieţii elevi — pe cei silitori şi ambiţioşi, negreşit—să-şi îndoape mintea cu tot felul de cunoştinţe.

Dar şi profesorii se îngrijau de reuşita elevilor lor. Mai mult sau mai puţin, orgoliul lor era în joc, dacă nu chiar onoarea şcolii. Dacă se întîmpla să cadă eleviĭ ceĭ buni, să fie respinşi mulţi din absolvenţii şcolii lor, şi să reuşească ai altor şcoale, mîndria lor de dascăli suferia : profesorii se simţiau loviţi în onoarea spirituluĭ lor de «corp». De aceia îşi dădeau toate ostenelile, să evite acest rezultat neplăcut.

Şi adesea, ce e drept, aveau de ce se teme, în această privinţă. Se păstrează din tată în fiu, ca o tradiţie de ridicul şi de groază tot-odată, mulţime de întrebări ciudate şi pedante puse de examinatorii la bacalaureat bieţilor candidaţi, jumătate morţi de frică şi de zăpăceală.

E adevărat că şi din partea candidaţilor se pomenesc răspunsuri hazlii prin naivitatea şi ignoranţa lor uimitoare. E adevărat că era surprinzătoare, despre partea aceasta, neştiinţa lor de cele mai elementare noţiuni, şi rămîneai pe gînduri cît de puţine lucruri importante ştiau absolvenţii liceului, după ce în liceu învăţaseră atît de multe lucruri de tot felul.

Aceasta e o chestiune, care nu e lipsită de legătură cu surmenajul, dar despre care voiu vorbi ceva mai departe. Faptul, ce voiu a constata acum, e că preocuparea de bacalaureat influenţa asupra studiilor în liceu.

Pentru evitarea acestuĭ rău s-a propus a se face o programă a examenuluĭ de bacalaureat; n-ar fi înlăturat înrîurirea aceluĭ examen asupra liceuluĭ. S-a mai făcut propunerea de a se pune în vedere examinatorilor chestiunile învăţate în liceu la toate materiile. Aceasta ar fi fost mai raţională, dacă ar fi fost executabilă, şi dacă ar fi avut sancţiune.

Era greu de tranşat chestia, fără a desfiinţa bacalaureatul ; şi, păstrînd această instituţie, era greu să se liniştească zelul şi grija profesorilor inimoşi.

In zadar li se spunea, buni-oară că, mai întîiu de toate,

profesorul de liceŭ ar trebui să se convingă, că eĭ nu sînt meniţĭ a prepara pe elevĭ pentru un examen de bacalaureat fără programă, ci de a le da o cultură generală şi, pe baza aceleĭ culturĭ, a le da o educaţiune mintală, a le forma judecata, gustul, etc. Nu e treaba luĭ a se preocupa de nechibzuinţile examinatorilor de bacalaureat şi de eventualul rezultat al candidaţilor. Şansele saŭ neşansele acestora, precum şi absurdităţile examinatorilor, nu-ĭ privesc, întru cît eĭ şĭ-aŭ făcut datoria lor indicată de natura şi scopul şcoaleĭ secundare. Greşelile isvorîte din modul de funcţionare al instituţiuniĭ bacalaureatuluĭ nu cad în răspunderea lor; ele vor deştepta odată atenţiunea celor chemaţĭ a legifera şi a reglementa afacerile instrucţiuneĭ publice din ţara aceasta.

Din acest caz se vede foarte lămurit, cît e de adevărat, că întreg învăţămîntul uneĭ ţărĭ formează un organism şi că o modificare într-un punct aduce cu sine modificărĭ în maĭ toate celelalte părţĭ; de asemenea că defectele uneĭ părţĭ de organism se resimt de întregul organism.

Inlăturîndu-se acum şi temerea de bacalaureat, ce a maĭ rămas de făcut pentru a determina pe profesorĭ să evite supraîncărcarea mintală a elevilor? Programele analitice? S-aŭ făcut şi acestea. Dar să nu uităm că adevărata programă analitică este, în cele din urmă, profesorul însuşĭ. Atuncĭ, dar, ce rămîne în definitiv de făcut, e a pregăti maĭ bine pe profesorĭ pentru cariera lor, din capul loculuĭ.

Acesta trebue să fie răspunsul ultim la toate cauzele marcante ale mersuluĭ răŭ al şcoalelor, în privinţa didactică.

Se impunea de mult înfiinţarea uneĭ instituţiĭ de stat pentru acest scop.

Uşurarea munciĭ din clasă depinde de metoda de propunere. Profesorul va trebui să caute calea cea maĭ sigură de a se face înţeles de eleviĭ săĭ şi de a-şĭ face lecţiunea atrăgătoare. Urmările, ce decurg de aci pentru disciplina inteligenţiĭ şi a voinţiĭ, sînt evidente.

Se înţelege că, pentru a ajunge la acest rezultat, e neapărat necesar a părăsi metoda actuală de propunere, care se aseamănă maĭ mult cu metoda universităţiĭ. Va fi nevoe a adapta

metoda la necesităţile şi condiţiile învăţămîntuluĭ secundar, a o face să se apropie, prin urmare, de acea a învăţămîntuluĭ primar, şi aceasta cu atît maĭ mult, cu cît o vom considera în clase maĭ inferioare.

Al doilea, pentru a uşura munca de acasă, trebue ca profesorul să cate a se asigura, îndată după explicare, că cele spuse de el s-aŭ prins de spiritul elevilor, şi că, prin urmare, nu va trebui copilul să înveţe *d-a capo* şi în totalitatea eĭ, lecţia numaĭ acasă; acasă el va trebui doar să *revază* lecţia, pentru detaliile ce nu se pot ţinea minte numaĭ din ascultarea explicaţiuniĭ. Esenţialul însă va trebui să se prindă şi să se păstreze numaĭ din esplicarea orală a profesoruluĭ.

Ca să se convingă profesorul, că eleviĭ aŭ cîştigat ceva din cele spuse de el asupra obiectuluĭ uneĭ nouĭ lecţiĭ, va trebui, de regulă, să cate a se asigura prin întrebărĭ puse elevilor, nu numaĭ celor silitorĭ şi distinşĭ, dar şi celor mediocri şi chiar celor maĭ din urmă.

Ţinta profesoruluĭ, în fie-care zi, trebue să fie, de a-şĭ putea zice la sfîrşitul oreĭ, cînd vede pe copiĭ plecînd cu ghiosdanele la subsoară din clasă şi roind pe strade în toate direcţiunile, către locuinţile lor: «Toţĭ aceştĭ copiiĭ duc cu eĭ azĭ cutarĭ ideĭ nouĭ, cutare impresie sufletească; şi, prin urmare, nicĭ pentru eĭ, nicĭ pentru mine, ziua n-a fost perdută, n-a trecut în zadar».

Cea maĭ bună procedare în punerea chestiilor, după explicare, nu e a ridica pe un elev, care să rezume, dela început pînă la fine, singur lecţia; ci a împărţi subiectele lecţieĭ în maĭ multe chestiĭ parţiale şi a întreba, cînd pe unul cînd pe altul asupra lor, în ordinea logică a chestiunilor; şi apoĭ a cere unuia, saŭ la necesitate maĭ multora, a recapitula, sintetizînd, respunsurile parţiale într-un tot unic.

Efectele acesteĭ procedărĭ sînt multe, şi de o valoare pedagogică incontestabilă.

Eleviĭ, ştiind că vor fi chestionaţĭ de regulă după explicare, vor fi negreşit maĭ atenţĭ la spusele profesorilor; atenţia fiind maĭ încordată, aperceperea subiectuluĭ se va face maĭ uşor; asemenea memorarea luĭ; şi afară de acestea — ceea ce nu e de o însemnătate maĭ mică — ordinea şi liniştea claseĭ întregĭ va fi cîştigată, fără a întrebuinţa vre-un mijloc teroristic. Ati-

tudinea disciplinară va fi un dar pe deasupra, pe lîngă rezultatele celelalte, de ordine curat intelectuală.

Eleviĭ, plecînd din clasă cu lecția *aproape învățată*, nu vor maĭ avea atît de mult de lucru acasă; și, prin urmare, o parte însemnată din surmenajul lor va fi înlăturată. Căcĭ munca lor, de ordinar, nu se reduce numaĭ la cele cincĭ oare obișnuite pe zi, cerute de școală; pe lîngă acestea, e nevoit a continua maĭ departe ocupația sa sedentară acasă, spre a-șĭ copia saŭ prescrie exercițiile, a-șĭ lucra temele și problemele, a-șĭ face hărțile, etc., etc. Așa că nu e de mirare, dacă uniĭ elevĭ, silitorĭ și ambițioșĭ, prelungesc munca de acasă pînă noaptea tîrziŭ la lumina lămpeĭ;—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 inclinația luĭ către surmenaj. «Din adins, zicea el, îĭ pun și le cer să învețe, în cursul anuluĭ, atît de multe detaliĭ de memorie, *ca să aibă de unde uita.*»

Explicația luĭ poate că se găsia inconștient în spiritul multor altor profesorĭ. Mulțĭ or fi crezînd că, cu cît vor spune maĭ multe lucrurĭ, cu atît e sigur că vor ținea minte copiiĭ ceva; căcĭ chiar de ar uita unele saŭ altele, tot va fi de unde să le rămînă.

Ideile se consideră astfel ca o monedă; cu cît daĭ unuĭ risipitor maĭ mulțĭ banĭ, cu atît eștĭ sigur că, relativ, va avea de unde cheltui maĭ mult timp.

Dar nu se observă că ideile aŭ cu monedele numaĭ un singur punct de asemănare, anume că posedă și unele și altele valorĭ inegale și că nu toate piesele aŭ acelașĭ curs, ci variază dela un ban pînă la o mie de leĭ, trecînd prin atîtea monede intermediare: de cincĭ, zece, cincĭ-zecĭ banĭ, etc., etc. Tot așa și ideile: unele sînt maĭ principale, altele maĭ secundare. Și profesorul, care nu știe să atragă atențiunea elevilor asupra erarhieĭ de prețurĭ a cunoștințelor, seamănă cu acel părinte neprevăzător, care, dînd copiluluĭ săŭ ne-experimentat o avere, compusă din monede de diferite valorĭ, nu-ĭ spune cursul lor; și copilul, mergînd în piață, e gata a număra monezile și a le da în aceiașĭ valoare și pe cele de un leŭ ca și pe cele de cincĭ, ca și pe cele de două-zecĭ.

Explicația că elevul, știind multe, are de unde uita, e eronată

şi din alte puncte de vedere. Eroarea i se poate învedera, nu numaĭ arătînd urmările practice, ci considerînd-o curat teoretic.

In adevăr fiinţa omenească, de orĭ-ce vîrstă, are, într-un moment dat, o cantitate de energie psicho-fizică anumită. Fie s. e., acea energie *e*. Evident că, pentru învăţarea şi asimilarea chestiilor esenţiale, se cheltueşte din această energie o cantitate, să zicem *a*; iar pentru învăţarea şi asimilarea chestiilor secundare se cheltueşte altă cantitate, *b*; decĭ vom avea $e=a+b$.

După cea maĭ elementară regulă matematică, urmează că, cu cît va creşte unul din ceĭ doĭ factorĭ dela membrul al doilea al egalităţiĭ, cu atît va scădea celalalt; adică cu cît *b* va fi maĭ mare, cu atît *a* va fi maĭ mic; saŭ, cu cît se va cheltui maĭ multă energie în învăţarea şi asimilarea chestiilor secundare, cu atît va rămînea maĭ puţină cantitate utilizabilă în învăţarea şi asimilarea celor principale.

De unde urmează, cu alte cuvinte, că, cu cît se va inzista maĭ mult asupra chestiilor secundare, cu atît se vor memora maĭ puţin cele principale; aşa că rezultatul ultim va fi următorul: *odată cu uitarea secundaruluĭ se va uita şi principalul.* Mintea va păstra şi va perde fără discernămînt, şi chestiile secundare, şi pe cele principale, şi toate amestecate fără nicĭ o ordine.

Astfel se explică pentru-ce, cu tot surmenajul, de care ne plîngem în liceŭ, ba tocmaĭ din cauza luĭ, se vedeaŭ la bacalaureat candidaţĭ, carĭ trecuseră regulat clasele liceuluĭ şi totuşĭ nu puteaŭ răspunde la chestiile, de multe orĭ cele maĭ elementare; cu toate că în capul lor or fi fost, într-o învălmăşeală haotică, multe crîmpee de fel de fel de cunoştinţe neorganizate.

Dar se va zice: «Procedând altfel, după regulele recomandate în Didactică, se va perde mult timp, nu vom ajunge a învăţa pe copiĭ decît puţine lucruri, nu vom termina materia...»

Răspunsul e uşor de dat:

1. Materia—în cazul acesta ştiinţa—nu se termină nicĭ odată. Se poate vorbi un an întreg numaĭ despre un capitol, saŭ chiar numaĭ despre litera *a* din alfabet, şi se pot da în o jumătate de an noţiunĭ generale despre o întreagă ştiinţă. Atîrnă de cît vreĭ să spuĭ, în ce scop şi cuĭ te adresezĭ.

2. Perderea de timp este numaĭ aparentă. Se cîştigă energie mintală, spontaneitate intelectuală, care ajută apoĭ la un mers maĭ sigur şi chiar maĭ repede al învăţămîntuluĭ.

3. Nu e de recomandat nicĭ de dorit a face, cu or-ce preţ, din copiiĭ noştri nişte învăţaţĭ, bunĭ de puşĭ pe targă; ci maĭ întîĭ de toate, nişte oamenĭ *viabilĭ*, chiar dacă n-ar străluci prin o prea mare erudiţie.

4. Nu e necesar şi de recomandat nicĭ a învăţa pe copiiĭ noştri *multe şi de toate*, dar răŭ şi neasimilabil; ci a-ĭ învăţa *puţin şi bine!*

Şcoala nu trebue să fie vrăjmaşă a vieţiĭ copilăreştĭ, a fericiriĭ naturale, reclamate de vîrsta copilărieĭ. Şcoala nu trebue să ucidă în om copilul, jertfind, în vederea unuĭ viitor depărtat, cu totul fericirile prezente ale vîrsteĭ. Să dea instrucţiune şi educaţiune, dar fără a pretinde copiluluĭ să fie maĭ mult decît un copil, fără a pretinde să aĭbă forţele şi seriozitatea prevăzătoare a vîrsteĭ mature saŭ chiar bătrîne.

Prin natura sa, şi în mod logic, şcoala nu stă în antagonism cu vieaţa.

Nu copilul este pentru şcoală, ci şcoala pentru copil.

Ar fi o concepţie din cele maĭ lugubre şi absurde a vieţiĭ: a face ca, dela început, de cînd conştiinţa începe a se trezi în el, copilul să deschidă ochiĭ pe aspectul înfiorător al existeţiĭ şi să privească la viaţă prin prizma unor obligaţiĭ şi sarcinĭ peste măsura puterei luĭ; aşa în cît visul taĭnic al fericireĭ luĭ să fugă departe de alcătuirile şi de mecanismul aceleĭ instituţiĭ, care, prin raţiunea eĭ de a fi, e menită tocmaĭ a da omuluĭ mijloacele maĭ sigure de a-şĭ realiza idealul vieţiĭ.

Dacă în adevăr cultura ar avea de urmare necesară combaterea şi stingerea aspiraţiilor către fericire, ea ar fi prea scump plătită şi ar merita să ne îndoim de valoarea şi de trebuinţa eĭ.

Dar de sigur, cultura bine înţeleasă nu e în dezacord, ci în armonie cu aspiraţunile ideale ale omuluĭ către fericire. Şi şcoala, care nu ştie să să respecte aceste aspiraţiĭ, nu-şĭ înţelege menirea.

A ucide în om copilăria, este a ucide rădăcinile naturale şi adîncĭ ale fericiriĭ luĭ viitoare. Maĭ tîrziŭ, poate deveni el or-ce

fel de lucrător, in erarhia socială: atmosfera de fericire, radiată din adîncimile neclintite ale întregeĭ luĭ ſiinţe sufleteştĭ, îĭ va lipsi. Cine n-a fost fericit în copilărie, anevoe va ſi maĭ tîrziŭ. Cine n-a avut odată o copilărie, în adevăratul şi frumosul inţeles al cuvîntuluĭ, nu va avea o juneţă, o maturitate vibrînd armonic în plinătatea senină şi sănătoasă a forţelor desvoltate la căldura bună şi dulce a unuĭ cer zîmbitor de speranţe, de iluziĭ şi de iubire. Viaţa va semăna cu o sinistră procesiune întunecoase, dela leagăn pînă la mormînt. Şi şcoala ar juca rolul, destul de ingrat şi respingător, al calăuluĭ saŭ al cioclului sufletesc.

Trebue revenit, în timpurile moderne, la vechia concepţie, cînd şcoala era sinonimă cu jocul: *schola=ludus.*

Pînă atuncĭ, cel puţin trebue să înţelegem, că şcoala, dacă nu poate deocamdată să devină însăşĭ un loc de plăcere şi de atracţie pentru copiĭ, nu trebue să devie însă ucigătoarea fericireĭ luĭ de acasă, de afară din şcoală. Trebue să-ĭ lase copiluluĭ timpul de a ſi fericit, cel puţin în afară de zidurile eĭ; trebue să-ĭ lase timpul de a lucra liber, după impulsiunile luĭ spontane, de a se juca cu mintea saŭ cu corpul, de a gusta plăcerile uneĭ activităţĭ necerute şi neimpuse de nimenĭ.

Aceasta trebue să facă şcoala immediat, căcĭ *poate s-o facă.*

FINE.

TABLA DE MATERIE

PREFAȚA

INTRODUCERE

PARTEA ÎNTÎIA

PEDAGOGIA FILOZOFICĂ

BAZELE ŞTIINŢIFICE ALE PEDAGOGIEI

A

Este pedagogia o ştiinţă ?

B

Puterea şi limita educaţiuneĭ.

C

Problema idealului în educaţie.

PARTEA A DOUA

METODOLOGIA

Educaţia fizică.

Educaţia morală.

PARTEA A TREIA

DIDACTICA

FINE