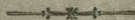


S.S. MĂNESCU
IX-122

NOTIUNI
DE
PEDAGOGIE
GENERALĂ

125
EDITIA IV-a.

REVĂZUTĂ ȘI ADĂUGITĂ PENTRU UZUL LICEELOR
ȘI AL ȘCOLILOR NORMALE DE INVĂȚĂTORI



CULTURA ROMĂNEASCĂ

Institut de editură, arte grafice și confecțiuni din hârtie
BUCUREȘTI. — STR. PITAGORA, 18.

PREȚUL LEI 30.—

37(R)

G25 n.

(Hex)

oau
I. GĂVĂNESCU

NOȚIUNI
DE
PEDAGOGIE GENERALĂ

- 41349 -

EDIȚIA IV-a
Tipărită în 5000 ex.

Revăzută pentru uzul Școlilor Normale de Învățători
și al Seminarilor.

1.208

707

CULTURA ROMÂNEASCĂ

Institut de editură, arte grafice și confecțiuni de hârtie

BUCUREȘTI. — Str. Pitagora, 16—18.

1927 — 1928



BIBLIOTECA CENTRALA UNIVERSITARA
"CAROL I" BUCURESTI
COTA 37553

195

PC 22/08

~~BIBLIOTECA
Cota 075.3/6620
Inventar 541457~~

~~075.3~~

3565

BCU-Bucuresti

0541457

PREFAȚA

Revăzând acest mic volum, care schițează în linii rezezi problemele mai principale ale științei educației, am căutat să-l fac și mai utilizabil pentru Școlile Normale de învățători și pentru Seminarii și alte școli cari au între preocupările lor și introducerea în cunoștințele elementare asupra educației.

Chiar când titlurile chestiilor și succesiunea lor nu corespunde întocmai celor din programele acestor instituții — pe cari de altfel le-am avut în vedere — materialul de cunoștințe cerut de ele se găsește în cuprinsul acestei lucrări, care își păstrează, natural, caracterul de orientare sumară în problemele pedagogiei generale.

Cei cari vor să aprofundeze mai mult acest domeniu, au la îndemână **Cursul de Pedagogie**, în volumul care cuprinde **Pedagogia generală** ¹⁾ precum și în acela de **Didactică generală** ²⁾.

I. GĂVĂNESCUL

Noembrie 1927

IAȘI

¹⁾ I. Găvănescul, **Curs de Pedagogie: Pedagogia generală**, Ediția II, „Cartea Românească”, 1923, București.

²⁾ *Idem*, **Didactică generală**, Ediția III, Cultura Românească, București.



PEDAGOGIA GENERALĂ

I.

Idei pregătitoare

1. Necesitatea pregătirii speciale a educatorului

Educatori sunt în general oamenii, cari, în raporturile lor cu semenii lor, prin superioritatea lor recunoscută, de un fel sau altul, pot influența ideile călăuzitoare ale acestora, sentimentele lor, năzuințele lor, linia lor de purtare în viață.

Educatori în prima linie sunt *părinții*, cari în contactul lor zilnic, intim, persistent cu copiii, imprimă, de timpuriu și statornic, minții lor anumite credințe, sentimente, scopuri în viață, fie prin cele spuse, fie mai ales prin cele făcute de ei, prin învățătura și pilda lor vie.

Educatori sunt apoi *profesorii* de toate gradele, dela cei de «grădinile de copii» și de clasele primare până la cei de universitate. Toți membrii corpului didactic educă vrând-nevrând sufletul elevilor, cari vin la școală să învețe dela ei cunoștințe noi și deprinderi bune, folositoare lor și societății, neamului, țării și omenirii.

Educatori sunt și *preoții*, slujitorii consacrați ai credinței religioase, ai bisericilor creștine, cari, prin cuvântul și prin exemplul lor, dau poporenilor îndrumări de viață înțeleaptă, în acord cu învățăturile morale ale

Mântuitorului, și în ceasurile grele ale vieții ridică și întăresc sufletele credincioșilor.

Dar educatori sunt și scriitorii, poeții, romanțierii, dramaturgii, gazetarii, cari prin condeiul lor talentat strecoară în mod iscusit în spiritul cititorului gânduri și sentimente cari le împing vieața prin anumite drumuri, și le influențează soarta. Și tot așa oratorii, conferențiarii, precum și toți artiștii — pictorii, sculptorii — cari prind mintea și aprind imaginația și simțirea auzitorilor sau privitorilor, și le stăpânesc voința prin idei, icoane, sugestii puternice de tot lelul.

Educatori sunt de asemenea toți oamenii cari în rolul și atitudinea lor, vremelnică ori durabilă, de superiori își pot impune subalternilor și mai micilor lor anumite norme de purtare și de vieață.

Toți aceștia influențează, în o direcție sau în alta, mintea, simțirea și acțiunea oamenilor cu cari stau în contact, întâmplător sau stabilit, trecător sau mai îndelungat. Toți sunt într'un grad și fel oare-care, deci, *educatori*.

Ne gândim însă în special la *profesori, părinți și preoți*, când vorbim de educatori.

Aceștia, și mai ales *profesorii*, în calitatea lor de educatori, urmăresc în mod sistematic, cu rost și cu metodă, un plan lămurit de influență asupra copiilor, spre a le perfecționa ființa după un ideal.

Acel ce are sarcină de a forma oameni, ca să-și poată îndeplini misiunea, trebuie să știe:

- 1) Ce va să zică *om*;
- 2) Spre ce formă ideală trebuie să îndrepte natura acestei ființe;
- 3) Să cunoască și să poată mânui mijloacele admise de știință ca demne și capabile de a îndruma sufletul omenesc către un ideal.

Este vorba aci, cum vedem, de o știință practică destul de complexă și de o artă grea. Toate științele și artele se pot învăța și trebuiesc învățate de acela care dorește să le exercite cu pricepere și conștiință. Obligația aceasta se pune, firește, și aceluia care voește să exercite arta de a forma oameni.

E curios însă că, multă vreme, societățile omenesci

și statul n'au avut grijă să-și formeze, în mod sistematic astfel de artiști. Multă vreme a fost lăsată la voia, întâmplării educația, cea mai grea artă cu care se îndetnicesc spiritul omenesc. Și cu toate acestea, cum se cer atâtea condițiuni, și cu drept cuvânt, dela artiștii și meșteșugarii de alte categorii, de ce s'ar cere mai puțin sau deloc dela arta complicată a formării omului? E mai ușor oare a croi o haină decât a modela un spirit? E mai ușor a ciopli în marmoră un chip de om decât a forma un caracter cu anumite deprinderi de simțire și de purtare?

Dacă ar veni înaintea noastră un om «binevoitor», care, auzind că avem nevoie de o clădire, ar voi să ne ajute, luând asupra lui sarcina de a o construi; și dacă ne-ar spune că *nu* e arhitect, dar speră că, cu multă „bunăvoință” și „zel”, va reuși să facă o clădire excelentă, i-am mulțumi de marea lui «bunăvoință», dar l-am sfătui să-și îndrepte dispozițiile umanitare în altă direcție. Dacă ar veni la noi un om, care, auzind că avem de gând să ne împodobim casa cu tablouri și statui, s'ar oferi să ne facă el tablourile, mărturisind în acelaș timp că n'a învățat pictura, dar că are multă «bunăvoință» să ne servească, i-am surâde, mulțumindu-i, și l'am ruga să ne servească în alt chip. De ce nu urmăm aceeași procedare, când e vorba de a se alege oameni cari să educe copiii, să le formeze mintea, caracterul, să le dea un ideal de viață?

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

2. Deosebirea dintre educatorul pregătit prealabil, în mod teoretic și practic, și cel nepregătit.

Deosebirea între educatorii nepregătiți și cei pregătiți este tot atât de mare ca aceia dintre un meșter

eșit din practica uceniciei și un artist. Cel d'întâi dibuește calea prin instinct, e sclayul imitației și al deprinderii, nu-și dă seama pentru ce întrebuițează cutare mijloace, unde duce calea apucată de el și de ce e mai bună decât alta. Se influențează numai de exemplele altora, adesea fără să le înțeleagă, îi lipsește sprijinul rațional al unei activități conștiente de mijloace și de scopuri.

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

Un rutinar, apoi, la cele d'întâi obiecțiuni mai sistematice, aduse de un cunoscător al controverselor pedagogice, se clatină în credințele lui. E destul ca un sceptic să-i aducă s. e. argumentele curente ale fatalismului relativ la *needucabilitatea omului*, pentru ca el, care nu cunoaște în mod *critic* greutatea argumentelor, nici slăbiciunea lor, să șovăiască în credința că ar putea educa oamenii.

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

Cel orientat cunoaște controversesele; știe ce s'a zis *pro* și *contra*; știe greutatea diferitelor probleme și slăbiciunea sau tăria relativă a argumentelor; nu este surprins nepregătit de atacul unui raționament, și merge cu pasul sigur înainte, cunoscând din capul locului și foloasele și neajunsurile artei sale. Cei orientați sunt

muncitori conștiinți de funcțiunea lor, de rolul lor în lume.

Se aude câte odată părerea: e destul să ai talent, ca să devii profesor minunat. Ce nevoie mai e de pregătire specială? Dacă e destul să ai talent, ca să devii artist în o direcție oarecare, de ce nu se desființează atunci și școlile de pictură, de sculptură, de muzică? Cine are talent de pictor, va ști să desemeze „Cina cea de taină” și fără studiile migăloase, la care s'a supus un Leonardo da Vinci. Cine are talent de muzicant, va ști să cânte din flaut ori din vioară miraculoase arii și fără să învețe meșteșugul acesta în școli speciale, ca atâți executați celebri.

Ori se crede că e mai greu să cânți dintr'un instrument material brut, decât să mânuești sufletul omenesc? Ce filosofică pătrundere în natura lucrurilor arată Shakespeare în nemuritoarea scenă, când Hamlet roagă pe spionii lui, care nu cunoșteau muzica, să-i facă plăcerea de a cânta puțin din flaut. Ce ingenioasă și amară persiflare a cutezanței lor copilărești de a pretinde să poată mânui sufletul omenesc, când nu erau în stare să mânuiască un biet fluer cu câteva găurele!

Cu câtă dreptate ar putea să zică și sufletul copiilor către unii educatori: „Ai vrea să mă faci să răsun din notele mele cele mai de jos până la cele mai înalte: și iată acest mic instrument, care conține un sunet excelent și o muzică bogată, și totuși nu poți să-l faci să vorbească. Înălături! Crezi oare că-i mai ușor să cânți din mine decât din flaut?”¹⁾

Se mai aude încă părerea: este destul să cunoști

¹⁾ *Hamlet*, actul III, scena II.

bine o știință, ca să fii și în stare de o predă bine. Această părere e așa de contrazisă de practică, încât nici nu merită să fie discutată. Câți învățați, care-și pricep bine specialitatea lor, nu sunt în stare să facă și pe alții să înțeleagă ce au înțeles ei atât de bine! Și câți din aceștia, când explică, vorbesc parcă numai pentru ei, alătura de spiritele ce-i ascultă încordându-se zadarnic ca să-i urmărească în expunerile lor pricepute doar tot numai de expunători.

Și când ne gândim că sarcina educatorului nu e numai de a instrui, ci de a formă omul întreg de a da o educație integrală, de a modela după un ideal și voința și sentimentul, nu numai inteligența, vedem cât de grea și mare e misiunea lui și ce nevoie are de orientare și pregătire prealabilă.

3. Efectele binefăcătoare ale culturii pedagogice

Pedagogia, introdusă ca obiect obligatoriu pentru învățători și profesori, a adus două bunuri, cari sunt două pietre prețioase ale culturii evului modern: *a ușurat disciplina și a perfecționat metodele*. Aceste două rezultate stau în strânsă legătură.

Cu cât disciplina e mai ușurată, cu atâta e semn că metodele întrebuintate sunt mai perfecte. Dascălii vechi aveau nevoie să întrebuinteze mijloace penale simțitoare, ca bătaia, în intenția de a face pe elevi să asimileze mai bine cunoștințele. Profesorul de moda veche nu se gândia să-și schimbe metoda, ci recurgea la nuiă, crezând că bătaia va suplini metoda cel bun.

Ușurarea disciplinei și perfecționarea metodelor au făcut ca învățătura să nu mai pară o povară și o tor-

tură pentru copii, iar aceștia să se gândească la carte și la școală cu plăcere. Eră necesar să se asocieze de școală niște sentimente cari să facă dintr'însa o atracțiune. Omul trebuie să aibă amintiri plăcute de anii petrecuți pe băncile școliei. Către acest ideal evul modern pășește repede. De aceea, dezideratul școliei moderne este să nu existe în corpul didactic nici un membru care să nu cunoască pedagogia, atât în partea ei teoretică generală cât și în cea specială, practică.

4. În ce constă cultura pedagogică teoretică, necesară educatorului. — Diviziunea pedagogiei :

pedagogia generală, didactica, metodică specială ; organizația instituțiilor de educație, în trecut și prezent — istoria pedagogiei.

În ce constă cultura pedagogică generală pe care trebuie s'o aibă orce educator ? Mai întâi trebuie să se cunoască diferitele probleme generale, ce se pun dela intrarea clar în știința educațiunii. Nu numai formularea lor — și uneori e mult, negreșit, să cunoști și numai existența măcar a problemei ; dar și controverseele, diferitele soluțiuni propuse, discuțiunile făcute asupra lor, așa că viitorul educator să-și poată face o convingere proprie și să incline cu totalitatea forțelor sale intelectuale către o soluțiune anumită.

Dață s'ar pune, spre exemplu, întrebarea, de o colosală importanță ; *care este scopul educației ?* — este inadmisibil ca un educator să nu o cunoască și să nu se fi încercat a-și da o părere despre dânsa, un răspuns întemeiat pe considerații serioase. Cu ce s'ar asemănă educatorul, care nu și-ar fi dat seama de pro-

blema scopului, una din cele mai principale din pedagogie? Ne-ar face aceeași impresie cași sculptorul, care ar ciopli o marmură, fără să știe ce voește să scoată din ea.

Asemenea și cu celelalte probleme pedagogice (precum cea relativă la întinderea și limitele educabilității omului, etc.), cari alcătuiesc *pedagogia generală*.

Dar nu este de ajuns atât. Presupunând că se știe ce însemnează a educa și care este scopul educației, și că se cunosc și mijloacele necesare *generale* ce pot transforma pe om, îi mai trebuie a ști mijloacele și metodele *speciale* de aplicat în realizarea scopurilor adică ceea ce se numește *metodologia* pedagogică, atât pentru formarea *inteligenței* cât și a *caracterului*. Căci educatorul trebuie să aibă în vedere aceste două direcțiuni ale activității sale: *formarea inteligenței și a caracterului*. Pentru atingerea acestor scopuri, deduse din scopul mare al educației, se cer metode particulare, și astfel distingem; 1) *metodologia generală*, indicând mijloacele pentru formarea caracterului, a inimei, a sentimentelor, etc.; 2) pentru formarea inteligenței și predarea cunoștințelor, metode cari alcătuiesc *didactica generală*; și 3) *metodica* sau *didactica specială*, care arată modul de a preda cu folos diferitele obiecte de studiu.

Pelângă aceste două părți ale pedagogiei — pedagogia teoretică și cea practică — se mai cere încă ceva pentru o cultură pedagogică complectă. Profesorul trebuie să cunoască rostul și rolul instituției la care lucrează, organizarea școlii, locul ce-l ocupă dânsa în corpul social, alcătuirea ei internă, oarecum anatomia și fiziologia ei, legile și regulamentele care îi dau ființă, scopul

ei special, întregul, mecanism din care și el face parte ca membru conștient de colaborația sa anumită, în armonie cu a celorlalți colaboratori.

Și pentru *înțelegerea* adâncă a tuturor acestor lucruri, mai trebuie să știe *cum, când*, și în ce *împrejurări* anumite s'au născut acele instituțiuni culturale școlare. Fără cunoștința genezei lor istorice, nu va putea judeca asupra eficacității și necesității lor. Căci se întâmplă uneori că o instituție, ce tot se mai găsește funcționând în prezent, e curat de domeniul arheologiei, iar pentru cultura actuală un anahronism; trăește încă, dar condamnată a muri în curând; e muribundă; și, cine n'o cunoaște în desvoltarea ei, o ia drept vie și tare, ba chiar *demnă* de a trăi. Cine o cunoaște de când s'a născut, la ce trebuințe sociale a răspuns odată, poate compara și spune dacă aceleași trebuințe, aceiași stare socială se află și azi, și dacă nu cumva împrejurările actuale sunt de așa natură, că viața acelei instituții este cântărită și zilele ei numărate. Omul înțelege și prețuiește prezentul prin cunoașterea trecutului.

Cunoștința istorică aprofundată a organizărilor învățământului dă spiritului și acea independență și curaj, necesare la adoptarea inovațiilor.

După cum epocile trecute și-au creat instituții după trebuințele lor, fără a întreba pe strămoșii lor de au avut aceleași trebuințe, tot astfel e natural ca actualitatea să-și întrebe nevoile ei de viață și să-și găsească, prin inteligența sa proprie, mijloace pentru satisfacerea lor. Se găsește în o situație comică un popor, care având trebuință de o instituție, nu îndrăznește a și-o crea până nu află că mai sunt popoare cu asemenea instituțiuni sau că au fost cel puțin în trecut.

Deci, iată câteva ramuri principale ale culturii pedagogice, cerute dela omul menit a exercita arta educației: pedagogia și metodologia generală, didactica și metodica specială, organizația școlară și istoria pedagogiei teoretice și practice.



5. Pedagogia și metodologia generală. Orientare sumară.

Oricine își ia asupra-și sarcina de a educa oamenii deci de a căuta să dea naturei lor sufletești și trupești o direcție de dezvoltare normală și o formă ideală, trebuie să-și dea seama de câteva întrebări principale:

1. *Care* este scopul educației sau ce ideal urmărește în arta lui de a forma oamenii?

2. *Este cu putință* să îndreptăm ființa omenească, în dezvoltarea ei, către o anumită formă, plănuită de noi?

3. Cari sunt *mijloacele* generale ce stau în puterea noastră, spre a influența și urmări firea copilului către ținta urmărită de noi în dezvoltarea lui?

4. Fiindcă natura omenească e compusă din suflet și corp, iar funcțiunile sufletului se despart, după felul lor, în trei categorii însemnate: *intelență, voință și sentimente*, ne punem întrebarea, cari sunt mijloacele mai potrivite pentru dezvoltarea, creșterea și perfecționarea acestor diferite părți din natura omenească?

Primele două întrebări, și toate câte stau în legătură cu ele, alcătuesc la un loc pedagogia teoretică sau filosofică; celelalte două alcătuesc pedagogia metodologică sau practică generală; și amândouă la un loc *pedagogia generală*.

În pedagogia metodologică se desfac ca părți deosebite: *a)* educația fizică sau a corpului; *b)* educația estetică sau a sentimentului frumosului; *c)* educația religioasă; *d)* educația morală, sau a voinței, caracterului și a conștiinței; și, în fine, e educația intelenței, care, luând dezvoltări deosebite, în legătură cu problemele învățământului, se studiază în parte, deosebit, sub numele de *didactica generală*.

Didactica este dar acea ramură a pedagogiei metodologice, care se ocupă în special cu metodele și mijloacele potrivite pentru dezvoltarea și normalizarea inteligenței prin instrucțiune sau învățământ. Ea stă alături cu studiul ce se ocupă cu educația voinței și a sentimentului, adică cu educația morală, estetică, religioasă. Dar dezvoltarea ei deosebită, datorită multelor chestii cuprinse în opera complicată a instrucțiunii, a făcut din ea, dintr'un capitol al pedagogiei generale, o ramură aproape de sine stătătoare, cu problemele și soluțiile sale proprii. Atât natura problemelor ei, însă, cât și felul soluțiilor acestora, o țin legată de trunchiul comun al pedagogiei generale, de unde își trage și origina și inspirațiile.

II.

Obiectul și caracterul practic al pedagogiei. Știința educației. Științele ei auxiliare: psihologia, etica; ce ajutoare primește dela ele.

1. **Științe teoretice și științe practice.** Când o știință se mărginește numai a constata, a descrie și arăta diferite raporturi obiective dintre fenomenele din natură; când, cu alte cuvinte, se mărginește numai la oglindirea realității în intelectul nostru, numai la înțelegerea realității ca atare, este o *știință teoretică*.

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

A *cunoaște*, în faza primitivă, rudimentară, a dezvoltării sufletești, înseamnă un mijloc de a se *conserva*. Trebuiau cunoscute proprietățile lucrurilor, spre a le *utiliza*, spre a evita proprietățile vătămătoare sau a se folosi de cele folositoare. Cunoștința la început avea caracterul practic, nu teoretic.

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

Orce știință practică împrumută adevăruri dela științele teoretice, alegându-le după raportul ce au cu scopul ei practic special. Aceasta se aplică în toate științele practice. Spre ex.: agricultura, medicina, igiena sunt științe practice, fac parte din categoria cea mare a *tehniciei*. Medicina are nevoie de științele teoretice, ca anatomia, fiziologia și chimia. Agricultura asemenea are nevoie de geologie, biologie, chimie etc.; căci dacă agricultorul își ia ca scop înmulțirea, dezvoltarea și perfecționarea unor plante anumite, trebuie să cunoască terenul mai potrivit creșterii lor, elementele chimice mai necesare creșterii și dezvoltării lor, etc. Pentru aceasta trebuie să cunoască chimia, fiziologia plantelor.

2. Pedagogia, știință practică. — Se vede de aci ușor din care categorie de științe face parte *știința educației*. Pedagogia, ca știință, își dă un scop determinat: *educația*. Ea voește să formeze oameni după un ideal, să realizeze în om un tip de perfecțiune, deci, este o știință practică.

Ca urmare a celor zise până aci, *pedagogia este o știință constând din o sumă de adevăruri sau de cunoștințe sigure, adunate și concentrate în jurul aceleiași probleme de interes practic — problema educației.*

În această definiție se cuprinde mai ales partea întâia, teoretică, a pedagogiei.

Despre partea a doua — metodologia — pedagogia se prezintă *ca o sumă de regule și legi naturale,*



61811

sistematizate și puse ca mijloc pentru realizarea scopului fundamental al educației.

Științele auxiliare ale Pedagogiei. — Și pedagogia, ca orice știință practică, recurge ca sistem de mijloace și de scopuri, la anumite științe teoretice.

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

Educatorul, mai departe, având a forma omul după un *ideal*, va avea nevoie de știința ce arată scopul vieții, de *etică*. Etica decide asupra valorii tuturor lucrurilor, deci și asupra valorii scopurilor de realizat.

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

III.

Noțiunea educației.

Educația e influențarea conștientă și intenționată, făcută cu plan și cu metodă, asupra individului uman, spre a-l forma în vederea realizării unui ideal.

Nici un termen din această caracterizare nu poate lipsi. Dacă influențarea s'ar face asupra individului uman în mod *inconștient* și *neintenționat*, acest fel de influențare ar eși din cadrul educației. Mediul cosmic influențează sistemul nervos, psihofizic, în mod inconștient, dar această influențare nu este «educație». Influența conștientă dar neintenționată, încă nu poate fi socotită ca propriu zis educativă, spre exemplu înrăurirea ce poate avea asupra noastră o convorbire. Educatorul trebuie să aibă un *plan* mai dinainte determinat, și un *metod* hotărât în educație; trebuie să știe efectul firesc al fiecărui mijloc educativ întrebuințat de el și dacă duce la scopul final sau se abate dela el. Această influență conștientă intenționată, făcută cu plan și cu metodă, trebuie să se facă apoi asupra *omului*, nu asupra animalelor, pentru că altfel educația se numește *dresare*.

Efectul specific al educației care îi caracterizează acțiunea pentru că însemnează o modificare mai sigură și statornică a naturii omenești, este căpătarea de *deprinderi*, în diferitele funcțiuni fundamentale ale sufletului —

voință, sentiment, inteligență — în acord cu legile normale ale acestora dictate de scopul lor biologic.

Scopul inteligenței este căutarea adevărului, al sentimentului să distingă ce folosește vieții și ce o vatămă, al voinței de a săvârși acțiuni bine adaptate la cerințele vieții, după arătările binelui și adevărului, adică acțiuni bune și drepte.

A educa este deci a da și inteligenței și sentimentului și voinței *deprinderi normale de funcțiune*, în acord cu scopul lor firesc, care rezultă din cerințele unei vieți complete individuale și sociale.

Concluzii greșite. — Considerând că *deprinderile* sunt acțiuni cari se îndeplinesc de om cu așa de mare ușurință, încât se fac uneori fără să ne dăm seama, în mod mecanic și automatic, în mod inconștient, unii au definit educația *trecerea din conștient în inconștient* a funcțiunilor naturei sufletești ¹⁾.

Dacă această caracterizare se potrivește pentru funcțiunile voinței, pentru *deprinderile de acțiune*, câștigate prin repetare deasă și constantă, nu se potrivește pentru celelalte funcțiuni ale sufletului, pentru sentiment și inteligență. Acestea, prin educație, capătă numai o normalizare de funcțiune, care se îndeplinește mai sigur și mai neșovăelnic, dar care, cu toată siguranța ei de îndeplinire normală, nu-și pierde calitatea de conștiință, nu devine *inconștientă*, din potrivă.

E tot așa de nelntemeiată afirmația aceloră cari cred că, dacă educația are de rezultat a face să se dobândească *deprinderi*, aceasta însemuează că *personalitatea* omului se distruge ²⁾.

1) Astfel *Gustave Le Bon*, filosof francez contimporan.

2) Să se vadă pe larg arătată această chestie în *Cursul de Pedagogie generală*, pag. 139. *Educare și mecanizare*.

IV.

Este posibilă educația? În ce limite și condiții?

În chestiunea *dacă educația e posibilă* avem două răspunsuri categorice extreme și anume:

- 1) Puterea educației e *fără margini*;
- 2) Puterea educației este *nulă*.

Și mai avem o părere intermediară, care e cea sigură și științifică, anume:

- 3) Educația e posibilă, în anumite limite și condiții.

1. Educația este atotputernică,

Toată deosebirea ce se vede între oameni s'ar explica, după *Descartes*¹⁾, numai din cauza deosebirii de educație. Prin naștere, toți sunt egali; căci dispozițiile și coprinsul de idei, cu care vin în lume, sunt egale.

Toți oamenii vin cu aceleași forțe sufletești și cu acelaș număr de idei, și numai din deosebirile de exercițiu, de întrebuintare a acelor facultăți și idei, s'ar naște deosebirile pe cari observația le constată între oameni.

Se găsește în scrierea lui *Descartes* «*Discours de la methode*», chiar la începutul întâei părți, următoarea credință în ce privește natura omenească: «Bunul simț este lucrul cel mai bine împărțit din lume, căci fiecare

1) Mare filosof francez, care a trăit între anii 1596—1650.

crede că e așa de bine înzestrat cu el, încât chiar aceia, cari sunt mai greu de mulțumit în orice altă chestie, n'au obiceiul să dorească mai mult decât au».

S'ar părea că aceasta e o glumă ironică: dar e o teorie filosofică. „Aceasta însemnează că puterea de a judeca bine și de a deosebi adevărul de fals, adică tocmai ceace se numește bun simț sau rațiune, este dela natură deopotrivă la toți oamenii, și astfel diversitatea opiniunilor nu vine din faptul că unii sunt mai raționabili decât alții, ci numai din pricină că ne conducem gândurile pe căi deosebite și nu considerăm aceleași lucruri“. Făcând aplicația acestor idei asupra lui însuși, zice: „În ce mă privește pe mine, eu nu am crezut niciodată că spiritul meu ar fi în ceva mai perfect decât al celorlalți oameni“.

Toată deosebirea dela el, filosoful genial, până la cel din urmă dintre contemporani, ar fi consistând, după dânsul, numai în deosebirea de procedare. În deosebirea de metodă aplicată asupra ideilor și facultăților, cu care s'au născut toți oamenii deopotrivă înzestrați. Aceasta face mai târziu pe un alt filosof, care împărtășește concepția despre om a lui Descartes, pe *Leibnitz*¹⁾ să zică: *Dați-mi școalele toate din Europa și într'un timp dat vă voi da oamenii pe cari îi doriți.*

Aci se vede credința în atotputernicia educației.

Cam la aceeași concluzie ajunge și marele filosof *Locke*. Mai categorică, însă, și mai caracteristic formulată o găsim la un discipol al lui *Locke*, la *Helvetius* (1715—1771).

Acesta susține că nu există în spiritul omenesc *nimic*

1) Ilustru filosof german, care a trăit între 1646—1716, și a scris operele sale în franțuzește sau latinește.

innăscut, și că, din acest punct de vedere, iarăși toți se nasc egali. Egalitatea, după Descartes și după spiritualiști, constă într'un patrimoniu sufletec egal la toți oamenii. Egalitatea naturală, după Helvetius, constă în o sărăcie completă de orice avere sufletească innăscută. Aceasta e teoria celebrei «*tabula rasa*». Spiritul omnesc s'ar fi născut ca o hârtie albă, cu absolut nimic notat, orcât de imperfect, pe dânsa. Educația, influențele mediului din afară ar fi însemnând puțin câte puțin pe această hârtie albă, pe această *tabula rasa*; și dacă spiritele, mai târziu, se diversifică unele de altele, aceasta s'ar fi datorând diversității de experiențe, de note înscrise, fie intenționat de educator, fie întâmplător de mediu.

Și Helvetius ca și Descartes și Leibnitz, susține deci că totul atârnă de educator, de numărul și felul ideilor ce se introduce în spirit. Felul combinațiilor, metoda de procedare în aranjarea acestor impresii decide și genialitatea și imbecilitatea și diversitățile de talent; de aci atârnă dacă cineva e menit a fi artist sau om de știință, precum și dacă, între aceștia, va fi dintre cei dintâi sau dintre cei din urmă.

2. Imposibilitatea educației.

Acestei credințe în atopoternicia educației să opunem prin contrast, teoria contrară a imposibilității educației.

N'a fost vorba până acum, în considerațiile asupra puterii educației, și asupra cauzelor diferenței dintre oameni, decât de *intelect*, anume: dacă sunt sau nu idei innăscute, dacă aceste idei se combină după o metodă sau alta, pentru a ajunge la un rezultat în educație, etc. Dar educația propriu zisă, adevărata educație nu constă

numai în influențe făcute asupra inteligenței: ba încă aceasta e partea cea mai puțin importantă. Insuși Locke susține că influențele asupra inteligenței alcătuiesc partea cea mai puțin importantă din toată sarcina educatorului.

Când se vorbește de educație, ne gândim la ceva mai mult: la influența asupra *naturii întregi omenеști* și în special asupra părții mai adânci din natura omenescă, asupra *emoțiunilor și volițiunilor*, asupra *caracterului*. Acestea voim noi să le formăm, aci se adresează întrebarea fundamentală despre puterea educației. Voim să știm dacă educația e în stare, nu atât să desvolte intelectul și să dea cutari cunoștințe; ci dacă este în stare a se cobori mai adânc în sufletul omenesc și să atingă părțile ce mișcă întregul sistem al vieții să modifice emoțiile și pornirile lui.

Omul niciodată nu se schimbă, zic acei ce tăgăduesc, posibilitatea educației, în cap cu *Schopenhauer*¹⁾. Ceea ce se pare că ar fi o schimbare dela copilărie până la bătrânețe, nu e o schimbare a caracterului, ci a manifestărilor lui, conform împrejurărilor exterioare. Dacă și-ar relua omul din nou viața dela început, toate experiențele lui nu i-ar servi la nimic; și ar trăi viața lui încă odată întocmai așa cum și-a trăit-o întâia dată.

Ceeace se schimbă în om ar fi doar cunoștințele. Numai inteligența omului variază, numai ea se perfecționează. Și tot sporul de cunoștințe și toată creșterea intelectului n'au alt rod decât a servi, ca instrument din ce în ce mai efectiv, acelorași scopuri, pe cari le-a pus omului natura lui proprie. Mijloacele se modifică, scopul rămâne.

1) *Artur Schopenhaur* a trăit 1788—1860.

Instrucția n'ar servi decât să dea noi mijloace în serviciul scopurilor impuse de caracterul individual, scopuri pe cari nu le putem modifica, pentru că nu putem modifica nici caracterul. Inteligența e lumina pusă în serviciul voinței sau caracterului. Tot rolul ei ar fi de a lumina drumul către ținta ce și-a pus voința. Orcâtă lumină am da prin instrucție, nu facem decât să dăm mai multă posibilitate în atingerea acelei ținte.

3. Posibilitatea educației; condițiile și baza ei științifică.

Schopenhauer crede că omul se naște de-adreptul și din capul locului vișios sau virtuos. N'ar fi oare mai precis să se zică numai: că se naște cel mult cu *dispoziții* pentru vișiu ori virtute, dupăcum se naște și cu dispoziții pentru științe, pentru tehnică, arte, etc? Un copil din tată alcoolic oare să se nască de-agata cu vișiiul beției? Să fie oare copilul dela etatea de doi sau trei ani chiar bețiv? Nu. El poate avea dispoziție către beție și să *devină* bețiv, când și *dacă* i se dau ocazii priincioase. Dacă, prin exercițiu, i se escită și i se perfecționează dispozițiile, atunci devine negreșit alcoolic sau criminal, etc.

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

Dar, dacă exercițiul poate perfecționa dispozițiile bune, apoi *neexercițiul* va fi desigur condiția de stârpire a predispozițiilor rele. Prin *neexercițiu* se va putea opri în dezvoltarea lor dispozițiile nefavorabile.

Când zicem aceasta, stăm în acord cu legea biologică a *exercițiului și neexercițiului* (uzului și neuzului). Sistemul nervos crește în sensul exercițiului. După cum dar un organ se exercitează, se modifică forma animalului; pentru că prin exerciții organul crește, prin lipsa de exercițiu se atrofiază. Prin lipsa de exercițiu, maimuțele antropoide și-au pierdut coada. Prin lipsa de exercițiu omul nu mai poate să se apere cu urechile contra muștelor; să apuce cu piciorul, ca maimuța. Prin exercițiu a ajuns din contră a obține alte însușiri. *Exercițiul sau lipsa de exercițiu este legea supremă a diferențierii.*

Dacă această lege e adevărată, când se aplică inconștient, în lupta pentru existență, ea rămâne adevărată, și când se aplică cu conștiință.

Educația, posibilitatea ei, condițiile și limitele ei sunt bazate științificește pe aceste legi, fie-că le cunoaștem ori nu. Pe baza acestor legi, încă odată, se pot comprima dispozițiile rele, oprindu-le de a se exercita; și se dezvoltă cele bune, dându-le ocazie să se exercite.

Avem astfel în mână cheia modificării omului, nu numai a caracterului altuia, ci chiar și a caracterului propriu. Prin voință, intențiune, căutăm să oprim unele acțiuni și căutăm, pe cât se poate, a face alte acțiuni, ce ne-ar plăcea să le vedem transformate în deprinderi, adică în factori constitutivi al caracterului nostru.

Căci este o lege biologică, bine cunoscută, că orice miș-

care orice funcțiune, lasă după sine o dispoziție, o urmă grație căreia aceiaș acțiune, fie fizică ori intelectuală, se poate repeta cu mai mare ușurință. Cu modul acesta se sapă în organismul psiho-fizic o urmă, cât se poate mai adâncă și durabilă, care înlesnește săvârșirea acțiunilor similare, și devine sistem de cristalizație pentru întreaga ființă.

Factorii educației: individualitatea înnăscută și cea câștigată. Indi- vidualitatea moștenită.

1. Stratificația caracterului.

Dacă ar fi posibil să privim în natura intimă a omului, am vedea în firea lui stratificate mai multe caractere. Pe caracterul *general omenesc* vom găsi prins caracterul *etnic, al poporului*.

Într'un popor găsim, mai departe, atâtea varietăți de caractere, câte familii sunt; deci pe caracterul etnic se altoește și un caracter *familiar* din care se dezvoltă caracterul *individual*. Toate acestea caractere, fuzionate într'un singur tot, formează acea unitate psihică ce alcătuiește complexitatea individuală a omului cu care are de aface educătorul. Și într'atât educația va fi cu efect și va putea să ducă la un scop *ideal* pe individ întrucât va avea ochii asupra acestor staturi de caractere ce constituie individul.

Caracterul general omenesc și caracterul rasei. — Natural, caracterul general omenesc, ce se găsește la orice individ din acest gen, nu va avea a fi modificat, pentru că nimeni nu va voi și nici nu va putea să formeze din copii alte ființe decât oameni; și deci orice ființă omenească trebuie educată ca atare. Însă celelalt

caractere ce se dezvoltă pe baza generală a caracterului omenesc, toate pot fi supuse la modificări, toate trebuie să aibă un ideal către care se îndreaptă, toate sunt supuse la acțiunea educației. La toate putem să distingem ceea ce stă în conformitate cu idealul și ceea ce se abate dela ideal.

Că există *caractere de rasă* ce se despart dela tulpina caracterului general omenesc, aceasta se observează ușor, căci bate la ochi caracteristica generală ce deosebește pe un om din rasa anglo-saxonă, de unul din rasa latină ori slavă.

Caracterul distinctiv al *rasei latine*, cu intelectul său așa de vioiu și neliniștit, în vecinică mișcare, se accentuează vizibil, pus alături și comparat cu disciplina caracteristică a *voinței* în rasa *anglo-saxonă* sau cu misticismul sentimental, așa de remarcabil la rasa *slavă*. Parcă natura ar fi împărțit, la aceste trei rase, cele trei facultăți ale sufletului, dând fiecăreia una mai din belșug: inteligența, voința și afectivitatea.

Caracterul național. — În aceste diferite rase găsim apoi atâtea deosebiri caracteristice câte popoare le alcătuiesc. Există un *caracter național*, ce se păstrează prin secole, se manifestă în toate creațiile spirituale ale unui popor; în limbaj, în artă, în credințele religioase, în instituțiile politice. Aceste instituții politice devin apoi cauze ce păstrează sau modifică însuși caracterul.

Poporul francez, populația galică, așa cum a fost descrisă de istoricii vechi: popor intelectual, vesel și de spirit, vorbitor cu înlesnire și lesne crezător în vorbă vanitos, iubitor de glorie, războinic, revoluționar din fire, din cauza repedei sale motilități mintale — astfel a rămas în linii generale până azi.

Cum au caracterizat istoricii pe Grecii vechi, astfel îi găsim, în unele trăsături generale, până azi. Iscusit la vorbă, retor și dialectician este și grecul vechiu și grecul modern: cu deosebire însă că, pecând spiritul grecului vechiu era îndreptat la chestii de o vitalitate intelectuală superioară, acea agerime mintală a grecului modern, după cum se poate constata din istoria imperiului bizantin, a fost aplicată la chestiuni mărunte de interese particulare, fără calitate înaltă civilizatoare. Dar încolo, aceeași tehnică intelectuală și agerime mintală s'a cheluit și s'a constatat la grecii vechi și noi.

Ereditatea etnică apoi e asemenea ușor de constatat, ca și cea individuală. Să se observe d. e. poporul așa de cunoscut la noi *Evreii*, cum își păstrează prin ereditate și bunurile și relele: spiritul practic de întreprinderi, de afaceri... Particularitățile lor sufletești s'au păstrat tot așa de bine ca și morbul judaic: lepra și boala de ochi.

Să se observe alt popor, care asemenea poate fi supus observației etnologice la noi: țiganii. Își păstrează caracterul vagabond, fără grijă de ziua de mâine, fără griji de cultură și ideal, rătăcind fără sălaș, fără perspectivă de organizare; și așa se găsește pretutindeni.

Și caracterul național e modificabil, însă cu condițiunea ca *întreg mediul moral să se schimbe*.

Educatorul, în sensul obișnuit al cuvântului, n'are însă atât a face cu modificările caracterului național propriu zis. Aceasta e o chestiune în care pedagogia se atinge cu sociologia și cu știința de stat, și e mai mult o problemă de cărmuire de popoare, de reformare socială, pe baza unor măsuri și dispoziții mai permanente, contând pe un timp mai lung.

2. Caracterul individual.

Educatorul are de aface mai mult și mai întâi cu *caracterul individual*. Caracterul individual variază așa de mult dela om la om, după cum la un arbore variază ramurile și frunzele unele de altele.

Ne putem inchipui omenirea ca un mare copac: trunchiul simbolizând caracterul fundamental, general omenesc, din care se despart ramurile caracterelor de rasă; din acestea, ramurile caracterelor etnice; din acestea se desfac acele ale caracterelor familiare: și în fine altele, mărginașe și finale, frunzele, constituite fiecare din diferențe individuale. Și după cum la un arbore, ceeace se preface repede, an cu an, sunt tocmai ultimele excrescențe extreme, frunzele, tot așa din omenirea întreagă ceeace se modifică mai întâi și mai de grabă sunt caracterele individuale. Cu acestea are de a face educatorul; n'are de aface cu caracterul genului omenesc întreg, sau al celorlalte despărțituri mari, precum caracterul rasei sau cel etnic.

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

Legile generale ale inteligenței se găsesc, negreșit, funcționând la toți oamenii, dar se specifică aplicându-se unor elemente și dispoziții particulare, ce variază dela om la om. Pecând, de pildă, un individ se caracterizează, din punct de vedere intelectual, prin o predispoziție de a observa și a păstră mai mult părțile sensibile din natură, ce cad sub impresiile simțurilor, alte inteligențe remarcă și memorează aceea ce e de ordin general, raporturile dintre fenomene. Astfel deosebim spiritul concret-intuitiv, de spiritul abstract-logic.

Și mai departe, în cea dintâi categorie se găsesc atâtea variații: unul observă și memorează mai mult formele vizibile, altul mai mult mișcările; altul sonurile. De aici atâtea timpuri deosebite intelectuale: timpul *vizual*, *motor*, *auditiv*. Dacă ar fi să se procedă în mod absolut identic cu toate aceste timpuri, efectul educației ar fi prea neînsemnat. Idealul educației este să se dea înrâuririle după individualitatea fiecăruia.

Aceiași deosebire se găsește și în ce privește *sentimentalele* și în ce privește *voința*. Și aici sunt atâtea varietăți și atâtea combinații de nuanțe câte persoane sunt.

VI

Puterea, condițiile și limitele educabilității

Ereditatea poate fi pentru educație un mare auxiliar, dar poate fi și o pedică enormă.

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

Ce poate educațiunea față de factorul intern?— Educațiunea va putea modifica cu atât mai ușor caracterele ce formează natura individului, cu cât acestea vor fi de formațiune mai recentă; cu cât vor fi mai vechi, influențele exterioare vor avea asupra lor o înrîurire mai slabă. Deci când avem de educat un indi-

vid, vom ști că ce este relativ mai ușor de modificat în el, vor fi caractere moștenite dela părinți. Acestea fiind de formațiune mai recentă, va trebui o influență relativ mai mică, spre a le modifica. Caracteristica națională sau a poporului din care face parte individul, va cere o influență și mai îndelungată și mai mare spre a se schimba, caracterul fiind mai adânc organizat în sistemul psihofizic al individului. Și așa mai departe.

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

Dacă, din o întâmplare fericită, ereditatea cade de acord cu idealul educației, sarcina educătorului e foarte ușoară; n'are decât să ajute firea în dezvoltarea ei.

VII.

Necesitatea și importanța educației.

Nimic ce e specific în sufletul omenesc nu se dezvoltă în mod *fatal* în om, pus în *orice* condiție, în special izolat de societatea semenilor săi. Nici limbajul, nici sentimentul moral nu se ivesc și nu se manifestă ca forțe reale, decât în atmosfera vieții și influențelor sociale, De aci se înțelege necesitatea educației.

Importanța ei este evidentă,

Educația își propune să ridice la forme superioare și ideale ființa cea mai perfectă din câte a dezvoltat natura: voește să ducă evoluția omului mai departe, pe căi nouă, substituindu-se în această privință naturii.

Natura, în opera ei de mii de veacuri, a ajuns să producă această minune, care se chiamă om. Ne-am aștepta poate ca de aici înainte natura, evoluând mai departe, să ajungă la alte forme, cu organe și înfățișări noi.

Dar se pare că natura nu mai caută să producă în om organe materiale nouă și deosebite. Geniul ei, vecinic în mișcare, pare a-și fi concentrat energia creatoare numai asupra dezvoltării vieții sufletești.

Când un animal trece într'o climă mai rece decât cea la care se adaptase, piere, dacă organizația

lui nu-i permite a produce pe suprafața corpului un înveliș mai rezistent. Omul recurge imediat la acele arme de apărare, cari sunt producțiuni ale tehnicei. Își procură îmbrăcăminte mai groasă, mai călduroasă, și astfel își păstrează corpul relativ neschimbat. Ce s'a modificat însă? Spiritul. Aci s'au resimțit noile trebuințe, aci s'au căutat, combinat și elaborat, mai întâiu, mijloacele apropiate la înlăturarea pericolului, la asigurarea existenței.

Să luăm câteva exemple.

Să presupunem că cineva ar emigra dela noi și s'ar așeza să locuiască la poli. Ar trebui una din două; or să se adapteze acelei clime reci în un mod fizic, să capete o piele groasă, cu înveliș călduros, ca acela al ursului, or să piară. *Nansen*, totuși, n-a așteptat ca natura să-i producă o piele de urs, și a preîntâmpinat influențele mediului polar prin mijloace tehnice ingenioase; și astfel a combătut *prin inteligență* puterea de influență a mediului, care l'ar fi răpus, fiind în imposibilitate de a se adapta fizicește și organic la condițiile lui.

Omul are visul vechiu de a zbura, de a deveni, pe lângă animal terestru, un animal aerian. Dacă ar aștepta până să transforme natura în realitate acest *plum desiderium*, până să-i crească aripi, ar trebui să treacă sute și mii de veacuri, și încă nu se știe dacă și-ar vedea vreodată visul cu ochii. Dar el realizează prin inteligență adaptarea refuzată de natură și-și împlinește dorința. Astfel aeronautul poate «să zboare» în aer și să meargă la distanțe enorme.

Omul are dorința de a auzi la distanțe colosale ce se petrece în spații neaccesibile urechii naturale, ar voi să audă ce vorbesc doi oameni într'un oraș de-

părtat. Dacă ar aștepta ca natura să-i dea această posibilitate, modificându-i organele auditive pentru acest scop, ar trebui să aștepte sute de veacuri, și poate în zadar. El însă, prin inteligență, anticipează intențiile naturii, inventând telefonul. Prin *radio* ascultă concertele, conferințele, discursurile, ținute în marile orașe depărtate.

Voește să vadă la distanțe colosale? Inteligența îi pune la îndemână instrumentele cu care privește în sferile cerești, etc.

Ceeace se dezvoltă deci mereu în natura omului, este *sufletul*.

Marea importanță a educației stă tocmai aici, că dânsa servește *evoluția sufletească* a omului pe calea arătată de natură.

Omul apoi nu a apărut în univers izolat, ci ca parte integrantă din alt tot, *societatea omenească*. Societatea a fost considerată și de sociologi și de biologi, aproape ca un organism.

Care sunt forțele, însă, ce țin în raporturi organice părțile diferențiale ale organismului social? Ce forță joacă în organismul social rolul atracției universale dintre corpurile cerești? Ce forță socială echivalează cu forța de coeziune dintre molecule? Ce leagă pe oameni între ei, așa încât, deși indivizi deosebiți și independenți unii de alții, să alcătuiască la un loc un tot unitar, ca celulele unui organism?

Această forță, echivalentă cu atracția universală, cu coeziunea moleculară, e *forța sentimentului de solidaritate*, e *simpatia interumană*, ce leagă într'o unitate organică un număr de indivizi, face pe fiecare să se simtă parte integrantă a unui tot omenesc, a unui popor, a unei națiuni, să tindă către același ideal, către

aceleași aspirațiuni, să simtă aceleași dureri, să aibă aceleași trebuințe, visuri, speranțe.

Educatorul caută tocmai aici să pună centrul de gravitate al influenței, al artei sale. El caută ca forța de coeziune și de atracție între indivizi deosebiți ce constituiesc un corp social, să se întărească, să se dezvolte și să devină tot mai efectivă. Și prin aceasta, iarăși, el continuă mai departe opera naturii.

Ce ocupație omenească poate să aibă dar o importanță mai mare decât educația, care tinde a dezvoltă forța de solidaritate socială, a organiza societățile, luând evoluția de acolo de unde a lăsat-o natura și ducând-o mai departe și încă și mai repede?

VIII.

Scopul educației.

Diferitele formulări ale scopului educației, și înțelesul lor ultim, comun.

Pedagogii au formulat în diferite feluri scopul educației. Unii au spus că scopul educației ar fi de a realiza în om perfecțiunea. *Platon*¹⁾ bunioară, se exprima astfel: «Educația are de scop a da corpului și sufletului frumusețea și perfecțiunea de care sunt capabile».

Alții au spus că idealul educației ar fi de a desvolta în mod armonic toate puterile sufletești. După alții idealul de realizat în educație ar fi «viața complectă».²⁾

Dar nu există așa de mari deosebiri în înțelesul idealului, pecăt există în formularea lui verbală. Neînțelegerea e mai mult în termeni, decât în cuprinsul adânc al ideilor. Dacă unii spun că idealul e *perfecțiunea*, și alții că idealul e «a trăi conform cu natura»; alții că e «viața complectă»,—și alte multe formule,—să nu se creadă că aceste formule se deosebesc în fond așa de mult, pe cât se pare că se deosebesc în termeni. E destul să se analizeze înțelesul fiecăruia din acești termeni «perfecțiune», «conformitatea cu natura», «viața

1) *Platon*, mare filozof grec, a trăit 429—347 a Chr.
2) *Herbert Spencer*, filozof englez (1820—1903).

complectă», și se va vedea că, dacă aceste cuvinte au în aparență înțelesuri deosebite, ele cad de acord asupra înțelesului ultim.

În fond orice societate, ca și orice ființă viețuitoare, are un scop pe care-l urmărește, conștient or inconștient: *conservarea și fericirea*. Și orice sistem de etică formulează, în un limbaj sau altul, această tendință puternică, instinctivă, a vieții. Cuvintele *perfect*, *perfecțiune*, *perfecționare* nu pot avea decât înțelesul posesedării a cât se poate mai multe și mai bune calități pentru viață și fericire. Asemenea nu poate avea altă semnificație acceptabilă cuvântul pus de alți eticieni, că omul trebuie a trăi «conform cu natura» și să realizeze scopul creării sale, decât că; trebuie să i se perfecționeze *acele* forțe și calități, cu cari natura l'a înzestrat în selecția ei seculară pentru viață și pentru fericire. *Conservarea* prin urmare și *fericirea* se găsesc ca principiu la baza fiecărui sistem filozofic de pedagogie. «Viața complectă» nu poate avea nici ea altă semnificare. Deci în realitate deosebirea e în formă și nu în fond.

În acelaș sens cu formulele de mai sus s'ar mai putea zice: *a educă este a desvoltă în individ puterile vitale, cari stau în acord cu tendințele evoluției sociale*.

Sau: *a educă e a desvoltă în om natura socială, atrofiind pe cea primitivă, egoistă și sălbatecă*.

Sau: *a realizează în individ intențiile evoluției sociale*.

Sau: *a adapta pe individ la condițiile progresului în omenire*.

Sau, în fine: *a desvoltă viața*.

2. A desvoltă vieața în genere — armonizarea vieții individuale și sociale — ca scop al educației.

Vieața e de două feluri: o vieață individuală și una socială, care în extensiunea ei cea mai cuprinzătoare și în forma ei cea mai palpabilă, este națiunea. A desvolta *vieața în genere* înseamnă, prin urmare, a le desvoltă pe amândouă, punându-le în acord, și acest acord în avantajul vieții totului social național.

Individul s'a născut și a crescut nu ca o ființă izolată, fără legături cu totul social, ci așa cum se naște și crește o frunză din ramura unui copac. E o parte din un tot organic. Viața lui se determină și isvorește din vieața totului național; vieața lui influențează, la rândul ei, vieața acestui tot social uman. De aci urmează că, în majoritatea imensă a cazurilor normale, forțele vitale ale individului sunt, dela naștere, ca dispoziții, în acord cu condițiile vieții sociale.

Opera educatorului, atunci când se vorbește de a *desvoltă vieața*, ar constată în a accentua raporturile armonice între cele două vieți, a unifica vieața individuală și socială. Din această unificare va progresa vieața în genere; iar din exercitarea funcțiilor ei va eși o sporire de fericire și pentru individ și pentru societate. Căci nu există forță care, exercitând-se, să nu producă plăcere. Dar aceste forțe ce se exercită în individ, producându-i lui fericire, sunt în aceleaș timp forțe isvorâte și crescute din însăși constituția socială. Ele vor funcționa deci și în interesul vieții sociale. Astfel dar, vieața individuală desvoltându-se prin exercitarea forțelor ei naturale normale, prin aceasta chiar se va desvoltă și vieața socială, producând fericire totală.

Pentru exemplificarea acestui acord, să ne gândim la alcătuirea unui organism individual, și anume la funcțiunea unui organ în legătura lui cu totul, cu viața organismului întreg. Un plămân perfect, o inimă ce funcționează bine, funcționează bine nu numai în sensul că și îndeplinește sarcina sa specială, rolul său determinat, dar și în sensul că din această funcțiune normală rezultă un bine pentru întregul organism din care face parte acel organ. E o concordanță între funcțiunea normală a unei părți organice și buna ei stare, de o parte, și între viața normală și buna stare a totului, de alta.

Aproape tot în acest raport găsim pe om, ca individ față cu societatea. Funcțiunea normală a forțelor lui întregi, care-l face pe el fericit, cade de regulă în acord cu buna stare generală a societății; și toate idealurile de propășire culturală, deci și opera educației, tind către acest scop: de a face un pas mai departe către armonizarea părților constitutive ale *societății*, de a stabili legături mai intime între viața individului și viața totului, a face ca din funcțiunile normale ale fiecărui individ și din fericirea lui câștigată astfel să rezulte fericirea totului social.

Iată, prin urmare, direcția în care trebuie căutat *scopul educației*.

Nu putem să ne depărtăm de ea; și formula scopului educației trebuie să cuprindă cerința de a pune viața indivizilor, acestor celule ale organismului social în acord cu tendința mare a evoluției universale: Deci, *educația va trebui să formeze oameni a căror viață individuală să se armonizeze cu viața sistemului social, din care fac parte, și care, în ultima analiză și sub forma cea mai concretă, este neamul națiunea.*

3. Cultura generală și specială.

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

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

A pregăti armonizarea vieții individuale cu vieța societății, înseamnă: 1) a dezvoltă în om acele facultăți sufletești cari, ca funcțiuni, participă la vieța spirituală a națiunii; și mai însemnează 2) a-i da un rost activ determinat în organismul social, o carieră.

Nu trebuie să lipsească nici una din aceste părți ale vieții omenești complete, în societate.

Specialistul, ori din ce categorie și oricât de perfect ar fi, dacă e lipsit de legătura sufletească cu vieța culturală generală a societății, dacă e străin de creațiile frumosului, de cuceririle adevărului, de vieța credințelor înalte religioase, filosofice, e un incomplet, rămas afară din raza culturală a timpului, incapabil a bănuî măcar adâncimile de viață ale totului în care și din care trăește.

Pe de altă parte, un om cu facultățile dezvoltate cât de armonic, care ar înțelege adevărurile înalte științifice, filosofice, și s'ar delecta de frumusețile artei, etc., dar în nici o ramură a vieții publice social-naționale nu s'ar

găsi la locul lui special și n'ar avea un rost activ propriu în diferențierea multiplă a funcțiilor sociale, ar ieși și el din ordinea normală a elementelor ce compun organismul social.

Oamenii ce trăesc, oricât de intelectual și emoțional, fără a face nimic, fără a produce nimic; și oamenii ce produc fără a ști pentru ce, în ce rost, spre ce scop general omenesc, sunt deopotrivă de incompleți.

Educația va trebui să dea *oameni compleți*.

Educația națională

Educatorul nu e un om *abstract*, ce are să formeze la rândul său tot oameni abstracti; educatorul e un om determinat, aparținând unei rase, unui popor, și are de educat asemenea oameni de o rasă anumită, aparținând unui popor anumit, unei țări.

Omenirea progresa în două direcții: prin unirea popoarelor, prin armonizarea lor, prin întinderea simpatiei și lărgirea înfrățirii universale. Aceasta e funcțiunea de integrare a vieții. Dar deosebit de asta, progresul omenirii cere dezvoltarea particulară a fiecărui popor, în ce are individual, specific lui.

Aceasta nu-i deloc în contradicție cu tendințele progresului omenirii. Din contră, prin individualizare etnică se multiplică, se diversifică formele de viață ale societății omenestii, ale omenirii. După cum un organism e cu atât mai perfect, cu cât e mai diferențiat, și cu cât aceste diferențe funcționale sunt mai armonice unificate între ele, tot așa și cu omenirea. Culmea progresului se va realiza atunci, când unitatea armonică de viață a omenirii se va manifesta într'o infinitate de forme vitale după natura proprie fiecărui popor, și când toate popoarele se vor simți înfrățite în colaborare pentru rea-

lizarea *aceluias scop* comun de propășire general omenescă.

Cultivarea unei naționalități, pornită din impulsul iubirii de patrie, stă în acord perfect cu iubirea generală de omenire.

Numai degenerarea sentimentului național în *șovinizm* — care implică asuprirea până la suprimare a altor forme de viață etnică normal constituite în state proprii — stă în conflict cu iubirea generală de omenire.

Ceva mai mult: *patriotismul* e condițiunea și semnul iubirii de omenire. E utopic și absurd să neglijezi aceia ce poți face pentru o țară, sub pretext că vrei să ridici întreaga omenire de odată la ideal. Aceasta e povestea neputinciosului sau leneșului din basmele populare care, nevoind sau nefiind în stare să aducă apă cu donița, zicea că scopul lui e să aducă puțul întreg, și în loc să care lemne cu căruța dela pădure, zicea că voește să aducă pădurea întreagă acasă.

Fiecare popor organizat se simte dator a lupta pentru individualitatea sa etnică, manifestată pe de o parte prin expresia geografică a unui teritoriu anumit și prin forma unui stat propriu, dar pe de altă parte, prin creațiile lui spirituale, în credințe, în limbaj, în modul de a fi, de a gândi, de a înțelege lumea.

Și dacă pedagogii din țări bătrâne și sigure de existența lor, ca Franța și Germania, găsesc necesar a afirma tendința naționalistă a educației, aceasta e un indemn pentru popoarele, a căror situațiune geografică și numerică e inferioară, că trebuie, cu cel mai mare cuvânt, să adopte punctul de vedere național în croirea idealului lor de educație.

În orice țară ar fi educatorul, trebuie să-și dea seama de aspirațiile vitale ale poporului din care face parte; și atunci, substituindu-se dorinței totului etnic, să conducă sufletele tinerilor, modelându-le după aspirațiunile țării și îndreptându-le evoluția spre această direcție ideală. Când e vorba de o mică națiune ca a noastră, relativ mică, chiar după realizarea României Mari, și înconjurată de atâtea deosebite popoare cu interese de multe ori opuse alor noastre, problema educatorului se impune dela sine.

Popoarele mici, neputând crește în extensiune, vor trebui să se mărească în intensitate de viață internă; neputând să-și întindă hotarele, vor trebui să realizeze creșterea vieții interne. Aceasta privește direct educația. O națiune mică se va mări și întări atunci, când va căuta să formeze din fiecare individ o *forță*, atât din punct de vedere fizic cât și sufletelesc.

Fiecare român va fi o forță sufletească, dacă va avea conștiința de om ca *Român* și va înțelege și simți așa demult această demnitate, în cât existența, în altă formă de viață, să i se pară nedemnă de trăit.

România Mare, va deveni în adevăr *mare*, corespunzător cu întinderea nouilor ei hotare, și cu rolul ce i se cuvine în lume, când *solidaritatea națională* dintre toate ținuturile locuite de Români — din așa zisul vechiu Regat, din Transilvania cu Banatul și Maramureșul, din Bucovina și Basarabia — se va întări așa de adânc prin sentimentul comun al mândriei și demnității naționale, prin unificarea culturii, încât va putea desvoltă o civilizație românească la înălțimea civilizațiilor mari europene, înlăturând din calea desvoltării sale piedicele ce i se opun din partea elementelor străine,

cari vor fi nevoite să intre cu totul în viața armonică a neamului românesc ori să se dea în lături din drumul destinului istoric.

Aceasta se va putea realiza prin o chibzuită *educație națională*.

După războiul mondial, sentimentul național a crescut și mai mult la toate popoarele. Educatorul român va trebui să urmeze linia evoluției sufletești în omenire. Va trebui să prezinte generațiilor tinere trecutul neamului românesc în lumina dragostei recunoscătoare, să înfățișeze prezentul în lumina dreptății cuvenite de veacuri, să arate viitorul în lumina aspirațiilor și datoriei de înălțare spre idealul culturii umane, prin formele superioare ale virtuților românești moștenite dela străbuni.

Mijloacele pentru atingerea scopului educației

Cum putem face ca sufletul omului, — în cazul de față, al copilului — să se îndrepte în direcția de viață, de simțire, de gândire, de acțiune, pe care o voim noi, conform cu un ideal urmărit? De ce mijloace ne servim pentru cârmuirea voinței?

Mijloacele educației se pot împărți în două categorii: *fizice* și *psihice*, după izvoarele din care decurg plăcerile și durerile, determinantele voinței.

Mijloacele *fizice*, însă, nu se pot considera ca mijloace proprii de educație. *John Locke* le numește barbare; dar mai cu drept cuvânt s'ar putea numi animalice, căci se adresează la partea animalică și decurg din izvoare sensuale. Bătăia merge în contra scopului educației, degradează pe om, îl deprinde a se teme de dureri inferioare. Și tot așa și plăcerile sensuale ale mâncării sau durerile lipsei de nutrițiune; ele se adresează *instinctului de conservare fizică* comun, care se găsește în orice brută.

Stimulentele psihice

1. *Instinctul conservării morale*. — *Onoarea*. — În om se mai află și alte instincte, mai înalte; se află în

prima linie un instinct al *eului moral*, care uneori cade chiar în conflict cu instinctul de conservare materială și cere jertfirea cerințelor vieții fizice, pentru conservarea existenței morale. Acest instinct al conservării morale nu se găsește la animale, deci îl putem considera ca pur *omenesc*.

Negreșit, deosebirea între oameni și animale, în multe privințe nu e absolută; numim „omenesc“ ceea ce se găsește doar în cea mai mare parte la om; iar „animalic“ ceea ce se găsește în cea mai mare parte la animale. Orcum, în animale nu se găsește *tot* ce se află în om: sunt rezultate de evoluție mai înaltă, câștigate numai de natura omenească; între acestea se află și aspirațiile la o existență proprie a „eului“ *moral* în ochii proprii intelectuali și în ochii celorlalți oameni.

Pedagogia modernă cere educatorului ca, în loc să se adreseze la instinctul de conservare al existenței fizice, să se adreseze mai mult la *sentimentul onorii*; în loc să pedepsească prin dureri fizice, să pedepsească, dacă e nevoie, prin dureri morale.

Acestea sunt, de altminteri, pentru om și durerile cele mai simțite. Când un om e bătut, ceea ce îl costă mai durabil, nu e atât durerea senzuală a loviturii; aceasta trece; rămâne rușinea, aducerea aminte de degradarea la care a fost supus de către un semen al său. Dacă ar fi fost lovit de un animal, n'ar suferi în acelaș mod și grad; ar lipsi durerea morală.

Dintre cele mai bune măsuri de represiune, sunt acelea cari se adresează la onoare. *Lauda și desaprobaria*—iată pedeapsa și recompensa ce ar trebui să aplice un educator.

Autoritatea educatorului este, fără învoială, condiția

esențială pentru ca aceste mijloace să-și aibă efectul.

Numai asupra copilului mic de tot, și în cazuri excepționale, sunt permise pedepsele corporale, căci atunci nu ne adresăm „omului“ ci „animalului“. Omul, în dezvoltarea sa individuală, dela embrion și până la forma lui desăvârșită, trece prin fazele prin care a trecut regnul animal în dezvoltarea sa generală. Intre fazele evoluției individuale găsim, astfel, la început, și fazele animalității.

2. *Alte instincte utilizabile în conducerea voinței. Sociabilitatea. Imitația. Curiozitatea. Motilitatea.* —

Afară de instinctul onorii, educatorul mai are la dispoziția sa și alte instincte, la care se poate adresa, spre a influența voința copilului. Astfel e: *sociabilitatea, instinctul imitației, impulsul de a cunoaște, neastâmpărul către activitate și mișcare.*

Instinctul *imitației* este un mare auxiliar al educației. Omul a moștenit poate această tendință dela presupușii săi strămoși antropoizi. Darul de a imita este și mai pronunțat la copil, poate pentru că faza lui de dezvoltare e mai apropiată de cea antropoidă primitivă. Este deajuns să punem înaintea lui modele de ce trebuie să facă, pentru ca, pe această cale ușoară și naturală, să-l aducem mai repede la rezultatul educativ dorit.

Sociabilitatea este un izvor natural de plăcere; de aceea una din pedepsele cele mai simțite este izolarea și arestul, cari contrazic tendința naturală către societate. Oprirea relațiilor cu semenii, răceala indiferentă, rezerva din partea acestora, sunt pedepse dureroase.

Impulsul de a cunoaște, *curiozitatea*, e deasemenea un mijloc, de care ne putem servi pentru călăuzirea și

formarea sufletească a copilului. Copiii mereu doresc să afle lucrurile dinprejurul lor: cum se cheamă, ce sunt, la ce folosesc și întreabă mereu: Ce este? Cum se face asta? De ce?

Educatorul trebuie să se folosească de aste trebuințe și porniri sufletești, ca să-l instruiască și să-l educe.

Dar un rezort de mare însemnătate de care se poate servi educatorul pentru conducerea și educarea copiilor, este instinctul *activității, mobilitatea*, neastâmpărul continuu al lor pentru *mișcare*. Forma cea mai obișnuită de manifestare a acestei trebuințe sunt *jocurile*. Jocul este ocupația cea mai de seamă a copilului. Pedagogul cuminte știe să se folosească de această impulsivitate naturală, să instruiască mintea lor și să formeze inima lor, amestecând în jocurile copiilor prilejuri de învățământ și reguli de viață cari le educă sentimentele și voința.

La acest mijloc a recurs bunăoară *Froebel* în „Grădinele de copii“, și D-na *Montessori* în instituțiile create de ea în Italia pentru copiii mici.

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

DIFERITELE FELURI DE EDUCAȚII,
după partea naturii omenești la
formarea căreia se țintește.



**Educația fizică, morală, estetică,
religioasă.**



Educația fizică.

1. Scopul și mijloacele educației fizice

Scopul educației fizice este de a face un corp *sănătos, tare și ager*. Aceasta este întreita țintă pe care o urmărește și trebuie s'o urmărească educația fizică.

Mijloacele sunt ; *higiена și exercițiile fizice.*

1. În ce privește *higiена*, e de considerat regulele relative la mâncare, îmbrăcăminte, somn. Călăuza, după care trebuie să se ia omul în îngrijirea *corpului*, în ce privește hrana, îmbrăcăminte și somnul, e *indemnul naturei*, manifestat în senzații. E un instinct natural care determină și timpul și cantitatea de nutriție, ba, până la un punct, chiar felul. Tot așa în ce privește îmbrăcăminte și somnul.

Curățenia. — Este însă o îngrijire, la care nu ajută mai nimic instinctul, și care este tot așa de necesară la sănătatea corpului ca și cele spuse până aici ; aceasta e *curățenia*.

Copilul, când are nevoie să mănânce, simte foame și cere de mâncare ; când îi e frig, plânge și cere îmbrăcăminte ; când e obosit și are nevoie de somn, moțăe, cere să se culce, adoarme. Nu e tot așa în ce privește *curățenia corpului*. Nu există un instinct, care

să-l călăuzească din capul locului, cu necesitate organică. Educatorul trebuie să *creeze* acest instinct.

În școală, în genere, *se pot* aplica prescripțiunile relative la curățenia corpului, mai degrabă decât cele relative la mâncare și îmbrăcăminte, aplicabile mai ales în familii și în școlile internate. Și e nevoie să se insiste asupra acestei îngrijiri, ca să între în moravuri deprinderea curățeniei. Căci avem de combătut aci și un prejudiciu.

Profesorul care se mulțumește numai să explice, să asculte și să pue note, fără să dea atenție la înfățișarea externă, la curățenia hainelor, mâinilor, feței, și fără să îndemne ca deprinderea curățeniei să ajungă a fi respectată cu religiozitate, nu numai în ce privește fața și mâinile, ci corpul *întreg*, acel profesor înțelege puțin din misiunea sa. Chestiunea curățeniei stă în legătură cu educația întreagă.

În sfera educației fizice, printre grijile de igienă, stă și deprinderea de a primeni regulat *aerul clasei*, după fiecare oră, prin deschiderea ferestrelor.

Asemenea e de recomandat să se caute ca elevii să-și aducă de acasă o mică porție de merinde pentru o modestă gustare la jumătatea orelor de clasă, mai ales dimineața, când stau la școală mai multe ore în șir.

Să se observe apoi ca șederea în bănci a copiilor să nu fie defectuoasă. Când scriu, elevii să nu stea cocoșați, cu pieptul lipit de pupitru. În timpul lecției să-și țină bustul drept.

Dar punctul special de atins, în chestia educației fizice, stă în *exercițiile corporale și lucrările manuale*.

2. Exercițiile fizice.

Scopul educației fizice fiind sănătatea, întărirea și agerimea corpului, — mijloacele care pot realiza mai direct partea cea mai esențială, sunt *exercițiile fizice*.

Grecii vechi căutau a întări corpul mai ales prin cinci feluri de exerciții, cari, strânse la un loc, formau ceea ce numeau ei *pentatlon*. Pentatlonul se compunea din exerciții de luptă, alergare, salturi — de cele mai multe ori ținând în mână anumite greutateți, cari, fiind plecate înainte, ajutau la o săritură mai mare, prin depărtarea înainte a centrului de gravitație; — în fine, asvârlirea cu discul, asvârlirea cu lancea.

Romanii nu aveau aceleași exerciții corporale; spiritul lor practic li conducea și în alegerea mijloacelor de educație fizică. Romanii căutau în ele și o utilitate practică, afară de utilitatea fizică propriu zisă. Grecii urmăreau în dezvoltarea corpului numai armonia trupului în forme și mișcări, frumusețea în proporție și în e-ritimia mișcărilor. Romanii căutau și un alt folos. Astfel învățau *călăria*, *înnotarea*, pentru că, odată cu exercițiile corporale, se mai alegeau cu o dibăcie utilizabilă pentru viață: un om ce știe să înoate, e înarmat cu încă un mijloc de conservare a vieții; un om ce știe călăria, poate fi și un bun ostaș.

Diferite sisteme de educație fizică la moderni.—

La moderni găsim trei sisteme mai principale de educație fizică: sistemul *suedez*, *german* și *englez*.

Sistemul suedez constă în mișcări ușoare, mai mult libere, îndreptate în scopul de a dezvolta în parte fiecare mușchiu, sau un sistem de mușchi anumit.

Sistemul german întrebunțează gimnastica cu aparate. Prin aceasta nu se fac numai mișcări domoale și tihnite, în scopul de a dezvoltă *anume* mușchi, bunăoară ai mijlocului, ori ai toracelui, ai brațelor, etc. Se exercită și se dezvoltă întregul sistem muscular. Mișcările se accentuiază adesea până la violență, și nu este esclusă uneori nici hazardarea, sancționată eventual cu durere. Săriturile la cai nu sunt lipsite de oarecare pericol; asemenea ridicările și învârtirile la fus. Neajunsurile acestor expuneri se poate zice că se rescumpără cu un câștig psihologic de întărire a voinței, de creștere a curajului.

În *sistemul englez* găsim, pe lângă exercițiile corporale ale anticilor, altele nouă. Pe lângă exercițiile de alergare, de luptă ale Grecilor, pe lângă înotarea și călăritul Romanilor, se practică: plimbările lungi, excursiile, patinagiul, canotajul, ciclismul, danțul; apoi jocurile, cari au început să pătrundă și la noi, precum: croquetul și lawntenisul, etc.; și toate felurile de sporturi.

Exercițiile corporale englezești, sportul, jocurile întru-nesc două calități esențiale:

1. Mișcările sunt mai variate decât la toate celelalte exerciții corporale din sistemul gimnastice germane și suedeze. Ce de mușchi se pun în mișcare și ce simț de echilibru se dezvoltă, în mod natural, pentru cum-pănirea lor în luptă, bunăoară, când lupta e încordată și e «luptă dreaptă»! Asemenea la înotare, călărie, patinaj, canotaj.

2. Dar pe lângă faptul, foarte principal, că se pun în mișcare mai mulți mușchi și mai armonic, mai e faptul esențial că mișcarea e însoțită de *plăcere*, rezultată din exercițiul liber al forțelor, ceeace nu e totdea-

una la gimnastica germană, când stă maestrul în mijlocul elevilor și comandă cutare figură anumită. La jocuri, când copiii se iau la întrecere, când mișcarea pornește din spontaneitatea lor proprie, se stimulează întregul sistem psihofizic. Și H. Spencer zice foarte just că „plăcerea este cel mai bun tonic“. O acțiune făcută cu plăcere n'are numai folosul exercițiului, mai are încă darul, pe deasupra, de a stimula întregul sistem de viață; tot organismul e mișcat de o vibrațiune mai intensă.

Efectul plăcerii ce însoțește totdeauna jocul explică pentru ce aceste exerciții libere au dezvoltat atâta entuziasm și s'au lățit atât de tare în Anglia unde au intrat în deprinderile populare. Anglia e singura țară modernă în care găsim ceva analog, în această privință, cu Grecia veche. În fiecare an, studenții din *Cambridge* și studenții din *Oxford* au întruniri de întreceri în exerciții fizice; și aceste întâlniri, privite cu ochiu simpatice de popor, sunt considerate ca evenimente în țară, și lumea se strânge ca să vadă și să admire.

Aceasta e un punct foarte important din viața unui popor. Când o națiune a ajuns să organizeze, împrejurul exercițiilor fizice, *amuzamente publice*, e sigur că dânsa a înțeles pe deplin o cauză principală a vitalității și mijloacele neînduioase ale puterii etnice.

3. Exercițiile militare.—Lucrul manual.— Gimnastica muncii.

Pelângă exercițiile expuse până aci se mai poate închipui încă un sistem de exerciții ce ar avea și un scop practic, exerciții menite a întări corpul în vederea scopului de *apărare și luptă*.

Dacă s'ar organiza astfel exercițiile corporale, încât elevii din clasele primare, dar mai ales din licee, să



cunoască bine toate mișcările ce va trebui să le învețe mai târziu în armată, prin aceasta, nu numai că s'ar putea reduce întru câțva termenul de serviciu militar, dar s'ar dezvoltă în masele poporului, în națiune, spiritul ostășesc al ordinii și al disciplinei de voință, atât de necesară operațiilor colective și solidarității sociale.

În legătură cu educația fizică stau și *lucrările manuale*.

Și încă, sub o formă și mai directă, *munca* productivă, munca propriu zisă a câmpului și a gospodăriei. Mișcările ce se fac la cosit, la săpat, la tăiat lemne, sunt adevărate mișcări gimnastice pentru întărirea corpului și păstrarea sănătății. Ele ar constitui aceea ce s'ar putea numi *gimnastica muncii*.

Educația estetică.

Scopul, necesitatea și importanța ei. Educația estetică în școli. Mijloacele de a dezvolta simțul frumosului. Pornirile înăscute ale copilului către artă.

1. Scopul și înțelesul educației estetice.

În educația estetică nu e vorba să se facă artiști, ci să se deștepte și să se perfecționeze în general *simțul frumosului* sau *simțul estetic*.

Simțul estetic are o accepțiune mult mai largă și nu se aplică numai la înțelegerea și simțirea frumosului în artă și în fenomenele mari ale naturii, ci chiar în toate manifestările vieții, în toate împrejurările, dela cele mai mici până la cele mai mari.

Inconștient, talentul artistic simte frumosul, și-l simte cu acea putere adâncă ce dă naștere și la crearea operelor de artă. Însă talentul artistic e unilateral; poate să aibă perceptibilitatea frumosului foarte adâncă și fină în o direcție, și totuși să fie mai obtuz în ce privește sensibilitatea generală a frumosului din celelalte puncte de vedere. Nu e rar fenomenul unui muzicant distins, componist de valoare, care să nu aibă ochiul simțitor pentru frumusețile artei plastice, și să nu simțască lipsa frumosului în înfățișarea lui proprie. Este chiar

obișnuit a ne închipui și a vedea artiști mari, geniali, dar așa de negligenți în înfățișarea estetică a persoanelor lor, încât cu toată genialitatea lor *artistică*, se poate zice că au nevoie de o *educație estetică*.

Când în școală și în familie e vorba de „educație estetică“, trebuie să se înțeleagă preocuparea de a *deștepta simțul frumosului* pentru toate împrejurările vieții. Simțul estetic trebuie deșteptat așa, încât omul să nu poată tolera urâtul sub nici o formă, nici asupra lui, nici în casa lui, nici în mediul în care se mișcă.

Când și cum se poate contribui în școală la dezvoltarea simțului estetic?

Ocaziunile nu lipsesc. Când un elev e scos la lecție sau când stă în bancă, să se observe dacă îndeplinește sau nu condițiunile estetice în atitudinea lui, în modul lui de a se presenta, de a ședeà, în îmbrăcăminte, etc. Cel mai elementar lucru, în ce privește educația simțului estetic, e de a observa *curățenia*. Nu e numai o chestiune de igienă, e un punct esențial și de educație estetică. Copiii ce vin nepieptănați, nespălați pe față sau pe mâini, calcă cele mai elementare regule de simț estetic; 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 cade în atribuția sa de a căuta să îndrepte astfel de „mici defecte“, ce pot avea, de altminteri, înruriri permanente asupra sensibilității copiilor.

2. Necesitatea și importanța culturii estetice.

Dacă este incontestabilă necesitatea fericirii pentru

a da vieții o valoare, e tot așa de incontestabilă însemnătatea mare a acelei culturi ce dă posibilitatea uneia din cele mai înalte, din cele mai nelindoioase și mai curate fericiri, — a culturai estetice.

Cel mai pesimist dintre cugetătorii moderni, care privea viața în sine ca un rău, *Schopenhauer*, găsea că singurul mijloc de uitare a suferinței e *plăcerea estetică*; făcea numai acestui singur fel de plăceri grația de a le considera ca adevărate și nelșelătoare și ca un balsam incontestabil al tuturor amărăciunilor și durerilor vieții.

Și desigur, cine are ochiul deschis pentru fenomenele frumosului, găsește la tot pasul, în natură mai întâi de toate, ocazii de fericire. Și natura, în adevăr fi prezintă gratuit spectacole admirabile de cari să se delecteze. Un apus, un răsărit de soare, marea, munții, râurile, cerul, norii care se plimbă pe cer, stelele în adâncimea nopții, luna ce se arată după dealuri „gânditoare ca o frunte de poet“, toate acestea sunt spectacole etern puse sub ochii omului, dela începutul existenții ființei omeneste, sunt frumuseți ce nu se pot compara cu nimic din creațiunile talentului artistic al omului. Și toată arta de a trăi și de a fi fericit constă, în mare parte, în a *ști să vezi*, să înțelegi aceste frumuseți.

Dar nu toți câți au ochi, le văd; nu toți câți trăesc în fața acestor daruri superbe ale naturei, le pricep și le gustă. Pentru cei mai mulți, ele sunt niște fenomene banale pe care le-au văzut din copilărie, pot să le vadă și mâine ca și astăzi și ieri. Taina vecinic nouă a frumosului nu o cunosc; și e deci un act de umanitate și o datorie — datorie care încumbă educatorului, și ori-cărui apostol al progresului în omenire —

de a ridică vâlul de pe ochii adormiți ai privitorului inconștient și a-l face să vadă acolo, unde se uită fără să priceapă, excitațiile ce trec zadarnic pelângă nervii simțurilor. Aceasta e un mijloc de a deschide omului un izvor de fericire permanentă.

Pelângă frumusețile naturii, avem minunile geniului omenesc în diferite ramuri ale artei. Geniul — el însuși un product superior al naturii — își manifestă puterile organizației sale excepționale în creații extraordinare, care se apropie de creațiile naturii.

În pictură, sculptură, poezie, muzică, operele nemuritoare manifestă frumosul, întrupând în forme sensibile mișcările înalte ale sufletului omenesc. Creațiile artei se adaugă naturii; și, pentru înțelegerea, pentru simțirea și gustarea lor, e nevoie, ca și pentru frumusețile naturale, să ridicăm de pe privirea omului neformat vâlul ce ascunde frumusețea, și să-l facem să vadă, dincolo de această cortină, numită cortina inculturii, și să admire frumosul.

Iată sarcina mare și de importanță colosală a educației estetice.

3. Mijloacele.

Sunt mai multe mijloace pentru dezvoltarea simțului frumosului. Mijlocul cel mai elementar, dar care, tocmai de aceea, nu trebuie să se neglijeze, este, încă odată, ca să se dea atenție *înfățișării exterioare estetice* a elevilor, să nu se tolereze neglijarea, necurățenia pe corp, pe îmbrăcăminte, pe cărți, caete, pupitre în clasă, etc.; să nu se tolereze ca copiii să se obișnuiască a lăsa clasa, la eșire, cum se întâmplă în cele

mai multe rânduri, în o stare netolerabilă din punct de vedere estetic.

Un mijloc de cultură estetică e însuși mediul școlii, edificiul. Un local frumos, înalt, luminat, curat, e o lecție practică de estetică.

Lucrările manuale, acolo unde se întrebuițează, și când se întrebuițează, pot contribui asemenea la dezvoltarea simțului frumosului. Un material inform se preface, prin dibacea activitate manuală a copiilor, într'un obiect uzual, cu o fomă convenabilă unui scop.

Dar mijloacele cele mai directe și mai proprii sunt orientarea practică în *diferite arte*. O scriere frumoasă pe un caet curat, desemnul, și anume *desemnul după natură*, muzica, vorbirea corectă, declamația, compoziția, lecturile, poveștile, poezia, toate sunt mijloace pentru dezvoltarea, în diferite direcții, a simțului frumosului.

Deosebit de aceasta, *orice obiect de studiu* poate oferi momente și împrejurări, în cari să contribuiască la dezvoltarea gustului și a simțului frumosului. În primul rând, firește, *literaturile*, predate bine și cu pricepere, sunt un mijloc de mare valoare pentru cultura estetică a sufletului.

4. Pornirile înăscute pentru diferite arte.

Pentru toate aceste arte găsim în natura omenească porniri înăscute. În educația estetică, ca și în educația morală, ca și în educația religioasă, educatorul nu e ținut să creeze totul dela început. Educatorul nu e creator, el pornește dela ceva existent, dela niște instincte și dispoziții naturale. Acelor dispoziții se adre-

sează, pe ele le exercită, pe ele construște mai departe.

Educația estetică presupune un germen înăscut de simț al frumosului, presupune niște porniri organice, în direcția activității și sensibilității estetice.

1) Copilul odată cu trebuința de a vedea și cunoaște lucrurile, simte și o plăcere *a le reproduce* el însuși forma și a le recunoaște în aceste reproducții. Aceasta e o tendință naturală. Cine n'a observat la copii gustul, de a desemna ființele, pe care le văd? Le desemnează firește, într'un mod destul de imperfect: liniile îngrămădite pe hârtie, în care ei pretind că recunosc o ființă determinată, nu seamănă a nimic. Dar importantul nu stă în calitatea artistică a lucrării: ne interesează *pornirile* acestui suflet de a reproduce ceea ce vede, și de a reduce cele trei dimensiuni ale corpurilor din natură pe o suprafață plană, așa încât să le recunoască.

Aici găsim punctul de plecare al *artelor plastice, al picturii* în special; și educatorul n'are decât să perfecționeze prin exercițiu acest instinct.

2) O altă pornire e aceea ce constă în a percepe și reproduce *succesiunea ritmică a tonurilor și mișcărilor*. Succesiunea ritmică a tonurilor duce la muzică, succesiunea ritmică a mișcărilor duce la danț. Aici găsim, prin urmare, germenele altor arte, deci alt punct de plecare înăscut, dela care trebuie să pornească educația.

3) Altă pornire este aceea a spiritului de a se juca cu imaginile, cu ideile și închipuirile. Sufletul simte o plăcere la combinarea liberă a imaginilor și reprezentărilor spiritului. Aici găsim punctul de plecare al altei arte, al *poeziei*. Copilului îi place să audă bazme, po-

vești uneori din cele mai nereale și mai nerealizabile, inchipuiri fantastice de ființe ori de întâmplări extraordinare. Și nu-i place numai să le audă, dar să și le spună, și câte odată să le și creeze. Aci stă germenul talentului poetic.

În natura omenească normală se găsesc toate pornirile pentru artă, la unii într'un grad mai mare, la alții într'un grad mai mic; la unii găsim mai dezvoltată o pornire, din cauza organizației lor native; la alții mai pronunțată alta, tot din cauza organizației lor native; la alții mai pronunțată alta, tot din cauza modului de alcătuire a sistemului nervos. De aici predispozițiile naturale la unii mai mult pentru o artă, la alții mai mult pentru alta. Unul percepe mai mult formele vizibile din natură și simte mai multă plăcere la reproducerea lor, și atunci zicem că în el se găsește un talent pentru *artele plastice*; altul are o predispoziție mai accentuată pentru perceperea succesiunii ritmice a sunurilor și pentru combinarea lor, și atunci zicem că e *talent muzical*; la altul se observă acea impulsivitate irezistibilă a fantasiei de a combina, pe baza unui sentiment puternic, mulțimea ideilor, reprezentărilor, imaginilor, impulsia de a creia în imaginație persoane și evenimente, de a-și închipui relații între ființe imaginare; și atunci zicem că se manifestă un *talent poetic*.

Aceste dispoziții nu așteaptă decât să fie dezvoltate; și aceasta nu în scop de a forma artiști, muzicanți, pictori, sculptori, poeți, ci în scopul de a dezvoltă *perceptibilitatea estetică* atât față cu frumosul din natură cât și față cu creațiile frumoase ale geniilor artistice.

Prin aceasta se asigură, pe toată viața, omului un

izvor de liniște, de mulțumire, de fericire. În mijlocul celor mai furtunoase adversități ale existenței, acel ce înțelege și practică o artă, și știe să se delecteze de producțiile ei, găsește în ea un azil sufletesc, o recreație, în care i se întărește sufletul pentru noi lupte în contra durerilor, amărăciunilor și nevoilor vieții de toate zilele; o recreație, care îi redă, prin urmare, curajul de a trăi. Astfel se explică, în parte, nelufrânatul curaj al unor luptători ca Garison și Luther, care recurgeau regulat la izvorul de viață al artei, în special al muzicii, spre a se oțeli în disperata lor luptă istorică, ce formează epopeea vieții lor ideale.

Dintre școlile moderne, se cunosc puține care s'au gândit să dea importanța meritată educației estetice. Voiu cită două, și acestea din Anglia, anume școala din *Abbotsholm*. și cea din *Sussex*, ambele datorite inițiativei curajoase a pedagogului practic englez Dr. Reddie (în 1889). În activitatea zilnică a acestor școli, sunt ore special destinate culturai estetice complete. În programul lor, dela ora 6 până la ora 9 seara, nu se face drept vorbind, decât educația estetică, nu prin teorii științifice, abstracte, asupra frumosului, ci prin contact direct cu frumosul. În acele ore elevii ascultă muzică, ascultă lecturi de poezii, de literatură, se exercită înșis în astfel de lecturi, se încearcă în discuții și discursuri, respectând și forma literară și estetică și fondul; se face teatru, se citește Shakespeare odată pe săptămână, etc. Pe lângă acestea, elevii acelei școli au un jurnal literar, în care se încearcă a scrie, în formă îngrijită, evenimentele principale, schimbările esențiale ale vieții, din școală, împodobindu-le cu ilustrații făcute tot de ei.

Educația religioasă.

Prin educația religioasă nu înțelegem numai învățarea și cunoașterea dogmelor. Aceasta însemnează mai mult *instrucție* religioasă.

Prin educație religioasă nu se înțelege nici numai practica regulată a cultului extern: a merge regulat la biserică, a păzi toate regulile și îndatoririle prescrise de credința religioasă. Acestea sunt mai mult semnul din afară al religiosității.

Prin educație religioasă se înțelege mai întâi de toate și mai adevărat cultivarea și dezvoltarea *sentimentului religios*.

A educa sentimentul religios, este a dezvoltă și cultivă acea conștiință religioasă, care constă din respect și admirație, din teamă și iubire, din pietate și smerenie față de puterea supremă care cârmuește viața noastră și lumea aceasta, cu toate legile și idealurile lor.

Dar și instrucția religioasă, precum și practica cultului extern sunt importante, ca unele din *mijloacele* necesare pentru educația religioasă.

Instrucția religioasă luminează mintea asupra legăturilor dintre om și divinitate; și înțelegerea acestor

raporturi înlesnește simțirea, care alcătuește fondul conștiinței religioase.

A merge apoi regulat la Biserică, a ascultă rugăciunile și cântările înălțate de sufletul omului credincios către atotputernicia bună ce se îngrijește de soarta lumii și a oamenilor ; a repetă în gândul și inima noastră imnurile de laudă și de mulțumire ce le trimite conștiința omenească recunoscătoare către puterea supranaturală și supra-omenească ce cuprinde totul și pe toate și de care atârnăm și noi și nemărginirea firii dela începutul veacurilor și fără sfârșit în veci, însemnează a deprinde sufletul nostru să se apropie de tainele credinței și de lumina binefăcătoare a divinității.

Treptat-treptat, rugăciunile și închinăciunile, însoțite de ideile morale și religioase ale cultului, deșteaptă în sufletul nostru ecoul adânc al credinței adevărate sincere și călduroase, care înalță inima și curăță cugetul, liniștește și dă încredere în noi și în ordinea morală eternă a lumii.

XIV.

Educația morală.

1. Scopul educației morale.

Educația morală, propriu zisă, are de scop a dezvolta voința, deprinzând-o cu acțiunile cari sunt conforme cu binele individual și social; a implânta în suflet dragostea și respectul pentru datoriile omului către semenii săi, către patrie și omenire; a deșteptă și înțări sentimentul binelui și dreptului, *conștiința morală*, care servă omului de călăuză în activitatea și judecata lui morală.

A deprinde pe om cu acțiuni conforme cu cerințele conștiinței morale, sau cu binele lui și al societății, însemnează a-i da anumite *virtuți*.

Scopul educației morale se poate zice că este *virtutea*.

2. Cuprinsul și necesitatea educației morale. Virtuțile personale și sociale. Simpatia. Conștiința.

Sfera virtuților se poate divide în două părți :

1. Virtuți sau deprinderi de acțiune, ce au de scop, în prima linie, binele individual, și

2. Virtuți sau deprinderi de acțiune, ce au de scop, în prima linie, binele general și social.

Cele dintâi sunt virtuțile *personale*; pe cele de al doilea le numim *sociale*.

Și virtuților personale avem dreptul să le dăm în o privință, epitetul de *morale*. Tot ce face individul pentru persoana sa, se resfrânge și asupra mediului social, în două chipuri:

a) *direct*, viciile sau virtuțile nu sunt rele ori bune numai pentru individul ce le practică, ci se resfrâng asupra societății întregi;

b) *indirect*: defectele contractate prin deprinderi rele se transmit, ca predispoziții, asupra urmașilor.

Degenerările fizice, de orice natură, transmise generațiilor următoare, sunt faptul pe care se bazează responsabilitatea omului pentru tot ce atinge schimbarea naturii lui fiziologice ori morale.

Virtuțile personale sunt: *prudența, curajul și temperanța*.

Curajul e mijlocia dintre două atitudini neraționale față cu pericolul, față cu *durerea*. Dacă omul fuge de durere nemotivat, fără a cântări importanța și mărimea pericolului, are o atitudine nerațională, numită *lașitate, poltronerie*. Dacă înfruntă orice durere, fără a cumpăni efectele ce rezultă din ea, purtarea lui e asemenea defectuoasă și se numește *temeritate*. A fi *temerar* sau *poltron* este prin urmare, deopotrivă nerațional și defectuos.

La mijloc stă *curajul*, reacțiunea inteligentă față cu natura lucrurilor.

Cealaltă virtute, *temperanța*, este atitudinea cea mai

rațională ce poate avea omul față cu *plăcerile*. A căuta numai plăcerile în adevăr binefăcătoare și a evita pe cele amăgitoare, este a avea atitudinea cumpătată față cu ele. Abuzul este căutarea fără alegere a plăcerilor.

Educația morală propriu zisă constă în dezvoltarea *virtuților sociale*, și ca să ajungem aici trebuie să căutăm a dezvolta sentimentul moral sau conștiința.

Se înțelege prin *sentiment moral* acea emoție, acea stare afectivă de plăcere sau neplăcere, care se produce cu ocazia unui act săvârșit de noi sau de alții, și care privește un cerc cât se poate de întins de ființe omenești.

Când actul și sentimentul respectiv se reduce la un mic cerc de ființe, precum la cercul familiar, ori cel mult la cercul unei comunități restrânse, avem și atunci un fenomen moral, însă cu atât mai inferior, cu cât cercul de ființe e mai mic. Sentimentul moral, dezvoltat în înțelesul strict etic al cuvântului, cuprinde o rază cât mai extinsă a ființelor omenești, bunioară patria, omenirea.

În acest sens sentimentul moral nu e ceva Innăscut, nu e un *instinct*, ci e produsul unei evoluții a rasei și a unei educații asupra individului.

De aici se vede *necesitatea educației morale*.

Sentimentul moral dezvoltat funcționează în două direcții:

- 1) Într'una care are de scop menținerea cantității de fericire ce se găsește în omenire, și
- 2) În tendința care constă în a căuta să se sporească cu ceva această cantitate de fericire.

Cea dintâi cuprinde totalitatea actelor, a virtuților negative, dar în acelaș timp obligatoare, ce poartă numele de *dreptate*; cea de a doua cuprinde suma actelor și habitudinilor morale, cari se exprimă sub numele de *umanitate*, iubire de oameni.

Iubirea de oameni și dreptatea însă isvorăsc din *simpatie*. Căci, în definitiv, sentimentul moral nu e decât simpatia lărgită asupra unui cerc mare de ființe.

Iar simpatia e acea proprietate prin care sufletul resfrânge în el însuși stările afective ale altor ființe, simte în el durerea sau plăcerea, mulțumirea sau nefericirea unui alt suflet.

Deci o condițiune a lărgirii sentimentului moral stă în putința de a resfrânge stările sufletești afective ale altor ființe. Educația va trebui prin urmare, în preocupările ei curat morale, să-și îndrepte influența asupra *desvoltării simpatiei*.

3. Mijloace pentru desvoltarea simpatiei.

Ca să se dezvolte simpatia, trebuie (după recomandația lui *Locke*, *Comenius* și altor):

a) să se înlesnească copiilor ocaziunea de a-și exercita și dezvolta această facultate, punându-i în raport cu ființele inferioare, cu animalele, ce li s'ar da spre îngrijire, atrăgându-li-se atenția asupra manifestărilor lor sufletești.

Când copilul se joacă cu un câne, cu o pisică, adesea face acte de cruzime asupra acestor nenorocite ființe, le trage de păr de urechi, de coadă, le torturează în tot felul, și se pare că are o plăcere a le auzi țipând. Țipătul acela, pentru copil, nu înseamnă numai decât o durere, înseamnă de multe ori acelaș

lucru neînsemnat sau hazliu, ca și țipătul care-l scot unele păpuși când sunt apăstate pe piept; de aceea îi place și nu îi produce sentimentul durerii. Dacă i s'ar arăta că această ființă, când o trage de urechi, are cam aceeași stare pe care o are el, copilul, când îl trage cineva de urechi, și că acest țipăt al pisicii se cam aseamănă cu strigătul lui, când e lovit, atunci, făcând apel la *experiența lui* și atrăgând atenția asupra sensului manifestărilor animalului, copilul vede în fine că semnul acela sensibil are un înțeles, căci îi amintește o stare sufletească *proprie* care reproducându-se în sufletul lui, sub forma de durere, trezește astfel în el simpatia naturală, ce există în orice ființă normală.

b) Încă un mijloc de dezvoltare a simpatiei este de a li se recomanda copiilor acte de servicii și de politețe față de colegii de aceeași vârstă, și să li se deștepte conștiința asupra naturii adevărate a unor acte ce li se par indiferente și le fac fără intenție.

Profesorului i se prezintă dese ocazii pentru astfel de recomandări. Copiii de ordinar în școli nu strălucesc tocmai prin atenții delicate ale unora către alții; dar aceasta nu o fac dintr'un sentiment rău, de cele mai multe ori o fac din ignoranță morală: nu văd, nu cunosc valoarea actului, au un fel de miopie morală. Am putea întrebuița, în loc de cuvântul *imoral*, cu mai mare dreptate *amoral*; le lipsește perceperea calității morale a actului.

De exemplu: unul din conșcolari, îngreuiat cu ghiozdanul lui cel mare, și încărcat cu toate rechizitele de școală, se silește în zadar să-și scoată paltonul, ori să și-l pună, și un altul trecând pe lângă el, nu dă nici o importanță situației colegului său, se uită indiferent la el și n'o face aceasta cu *intenția* de a-l lăsa înadins să se chinuiască, ci numai fiindcă *nu apercepe* situația și raportul dintre dânsul și împrejurarea de față.

Sau: unui școlar îi lipsește cerneală, or condei, or hârtie, — cum se întâmplă adesea ori să le lipsească școlarilor tocmai ce

le trebuie și tocmai când le trebuie mai mult, semnele lui de nevoie, de grije și temere lasă pe vecini indiferenți, ei nici nu apercip acest raport de umanitate al unuia către altul. În cazuri de acestea, — și nu e necesar să se citeze mai multe, e destul să se vadă că există astfel de situații — se poate atrage atenția *cu bunățate, cu blândețe și seriozitate*, ca acei ce pot și cât pot, să înlesnească situația celor în nevoie.

Și, repet încă odată, să se atragă atenția *blând, serios și cu politeță*, căci nu e alt mijloc de a se propaga blândețea, bunățatea și politeța decât tot prin ele însele. Dacă educatorul, văzând pe un elev indiferent față cu un coleg în nevoie, îl muștră cu asprime, îl batjocorește, îi adresează epitete insultătoare, nu-l învață prin aceasta deloc să fie politicos.

c) Se mai poate dezvoltă simpatia, dacă *se caută a se raționa cu copiii asupra urmărilor actelor lor*. Acesta e un exercițiu nu numai de inteligență, ci și de simpatie. Treptat cu dezvoltarea inteligenței și cu înțelegerea urmărilor actelor, se trezește și partea afectivă corespunzătoare, simpatia.

Să presupunem că e prins un copil cu o minciună.

Se pot închipui, în această privință, tot felul de cazuri luate din viața școlară.

Bunioară un școlar a mințit pe altul, care a lipsit dela lecție, spunându-i că s'a lăsat tot lecția trecută, pe când ea s'a schimbat, etc. În cazul acesta, spre a trezi conștiința morală în cel care a mințit, e bine să i se arate inteligenții lui urmările actului. Ce urmări are minciuna mai întâi de toate pentru el însuși? Cine minte odată, minte mai ușor a doua oară, și i se formează astfel o natură defectuoasă, cu care va trebui să lupte mai târziu, ca s'o schimbe. Nici el n'o să mai

știe, cu timpul, când minte și când spune adevărul; așa că vorbele lui vor fi fără valoare, fără semnificație, chiar pentru dânsul. Iar lumea n'are să-l mai creadă.

Dar nu e bine să se facă apel numai la egoism, la interesul personal. Aceasta nu exercită o influență adevărat educativă.

Trebue să se caute urmările actului și pentru alții, mai întâi urmările directe chiar pentru cel indus în eroare. Iată ce i s'a întâmplat, sau ce putea să i se întâmple: putea să fie întrebat și să nu știe lecția; se putea să obțină, din cauza aceasta, o notă rea, chiar la purtare, ca neglijent; ar fi fost pus în poziție delicată, din punct de vedere moral, de a se justifica acuzând pe un elev că l-a mințit.

Mai departe s'ar putea urmări efectele aceluiași act asupra familiei copilului: tata, mama, frații ce-l iubesc, ar fi mâhniți. aflând că a fost nevoit să se prezinte în mod așa de neiertat înaintea profesorilor. Ce ar zice dânsul, dacă și lui i s'ar întâmpla așa ceva, și dacă, din astfel de cauze, ar fi muștrat nu numai de profesori, dar și de familie?

Mai departe se poate da și o idee generală de urmările minciunii pentru societatea întreagă, dacă s'ar generaliza actul lui. Dacă, precum a mințit el, ar minți toată clasa, și s'ar înșela unii pe alții, ce rost ar avea cuvântul pentru oameni și întreaga relațiune omenească?

Atrăgându-i-se astfel atenția asupra urmărilor actelor, atât pentru el cât și pentru mediul social în care trăește, se trezește conștiința mai largă în copil și dânsul vede că faptele nu-s așa de indiferente cum i se păreau; că dela ele pornește un lanț fatal de urmări, pe cari nu le-a prevăzut; că dânsul cu fapta lui, devine

cauza unui întreg şir de dureri pentru fiinţele cunoscute şi chiar necunoscute de el; că actul lui se repercutează, desigur, din punctul de plecare într'un cerc nu se ştie cât de larg de suflute.

Se deşteaptă astfel sentimentul *responsabilităţii*, pe baza simpatiei naturale ce există în orice fiinţă normal alcătuită.

4. Deosebirea între instrucţie morală şi educaţie morală.

Instrucţia morală e comunicarea de cunoştinţe etice, orientarea intelectului în noţiuni de morală.

Prin *educaţie* morală se înţelege formarea de obiceiuri morale, de deprinderi.

Pecând instrucţiunea se adresează intelectului, educaţia se adresează voinţei, sentimentelor.

Când se dă definiţiunea şi se discută asupra noţiunilor relative la datorii, virtute, etc., se face *instrucţie* morală.

Are aceasta vre-o influenţă asupra voinţei, asupra educaţiei propriu zise? Incontestabil că da. Nu putem pretinde că e o separare şi despărţire prăpăstioasă între diferitele părţi ale naturei omului, încât o influenţă asupra intelectului să rămâie fără răsunet asupra voinţei şi sentimentelor, şi vice versa.

Nu e destul a da cunoştinţe pentru că, prin aceasta, să se provoace o activitate; nu orice *idee* e o *forţă*. Pentru ca ideia să devie *forţă activă*, îi trebuie impulsia sentimentului.

Numai *a şti* ceva nu este o condiţie suficientă pentru a *face* acel lucru. Dar este o condiţie prealabilă.

Ignoti nulla cupido. Lipsa de cunoștințe duce la lipsa de motive. Nu doar că ideile singure ar putea lua rolul de motive. Teoria *ideilor forță* (preconizată de Fouillée și Guyau) are nevoie de a fi complectată, spre a fi primită de știința psihologică. Ideia devine o forță, când e susținută de sentiment. Puterea de expansiune a sentimentului împinge pe om în calea unei idei. Ideia fără sentiment e inertă, moartă. Sentimentul fără ideie este orb, n'are o directivă, un scop obiectiv. Cât este ideia de clară și de străvăzătoare, atât și sentimentul este izvor de acte *consecuente* tinzând la un scop hotărât, rațional și raționat. Cât este sentimentul de puternic, pe de altă parte, atât e și ideia de utilizabilă ca stea polară ce călăuzește activitatea omului.

De aci urmarea practică :

1. A înmulți cunoștințele exacte și utile, spre a înmulți numărul călăuzelor intelectuale *posibile*.

2. A deșteptă *dragostea* sau *aversiunea*, după valoarea lor, pentru lucrurile sau ideile cunoscute, spre a face din acestea călăuze *reale* și *motive* de acțiune.

În acest chip, instrucțiunea devine unul din mijloacele educației; în cazul special, ce ne preocupă, instrucțiunea morală duce astfel, la educația morală. Raza luminoasă a ideii, străbătând adânc în intelect, răzbește sentimentul, desvoltă căldură și mișcare, și urnește în fine voința.

Acest mijloc de educațiune stă cu deosebire în *puterea*, deci în *datoria școlii*.

5. Stimulentele voinței. Mijloacele generale de influențare.

Să vedem care sunt *rezorturile voinței*, asupra căroră trebue să se lucreze, în mod conștient, spre a se

conduce și influență activitatea într'o direcție anumită.

Aceste rezorturi sunt de două feluri :

Voința omenească, și în general voința oricărei ființe simțitoare, se influențează ori de durere, ori de plăcere. Deci vom distinge între sentimentele întrebuițate în conducerea copiilor două categorii: *stimulentele hedonice* și *pedepsele*.

Dacă e a trata pe om în mod *uman* spre a-l forma a-l duce către ideal, cele dintâi mijloace la care trebuie să ne gândim spre a-l influența, nu vor fi cele dureroase, pedepsele, ci stimulentele fericirii, plăcerii, *mijloacele hedonice*. Căci nu voiam ca, educând, să veștejim floarea vieții omenești, fericirea. Pe cât posibil, drumul către ideal să-l facem frumos, presărat cu raze de lumină, de mulțumire.

Și deci e uman să ne gândim mai întâi la mijloacele hedonice și pe acestea să le întrebuițăm, mai întâiu, ca stimulente cari dezvoltă activitatea. Și numai când vom da de o natură prea recalcitrantă sau indolentă, ce nu se poate împinge și mișcă prin mijloace blânde, atunci, spre a-l aduce cu orice preț la o fază superioară, ne vom simți *nevoiți* a recurge la mijloacele dureroase, la pedepse.

6. Emulația. Comparația cu sine însuși.

Cari sunt stimulentele hedonice?

Spre a le rezumă în câteva cuvinte, le vom numi: *lauda, emoluția și sentimentul eului dezvoltat sau comparația cu sine însuși*.

Ca să mișcăm voința unui copil putem reuși prin toate aceste trei mijloace: lăudându-l, căutând să-l sti-

mulăm prin emulație, și căutând să-l facem să simtă superioritatea lui asupra unei faze trecute tot din existența lui proprie.

Lauda. Din punct de vedere pedagogic, trebuie să se observe câteva reguli în darea laudei.

1) Mai întâi de toate, educatorul trebuie să știe *ce trebuie să se laude*; altfel, lauda poate fi un mijloc care duce o ființă omenească neformată în prăpastie. Și societățile rele se servesc tot de stimulentele laudei, spre a perverti natura micilor copii și a-i trage în lanțurile lor.

2) Lauda să se dea pentru *calitățile rare*, să nu se facă risipă cu dânsa.

Calitatea *rară* e ceva relativ, atârnă de mediu, de școală, de clasa socială din care vin copiii. Ceeace se pare pentru un mediu, pentru o școală, pentru o clasă de elevi, că e o calitate rară. aceia trebuie lăudați.

Mijlocul de a lăuda calitățile rare în un mediu, e chiar mult mai eficace decât acela de a critica și lovi în defectul opus comun. Cei loviți în comun se consolează prin faptul că atâția au fost loviți și că defectul lor e modul de a fi al tuturor.

3) Lauda chiar pentru acțiunile *meritorii* — pentru care se dă ca o încurajare — nu trebuie să se facă și să exprime în *mod exagerat*, prea entuziașt, prea mirat, ca și cum ar fi ceva supraomenesc; ci să se dea ca o aprobare moderată, serioasă și întemeiată.

4) Lauda să fie *constantă*, ca o lege naturală; în aceleași împrejurări să se dea totdeauna și oricui, fără deosebire și fără alte considerații lăaturalnice.

Emulația. Un alt mijloc e acela de a face apel la

amorul propriu, la ambiție, de a stimula pe copii, punându-i oarecum la întrecere unii cu alții: adică *emulația*. Sistemul emulației a fost întrebuințat pe o scară foarte întinsă în școală, mai ales de *Jesuiți*. (1)

Precauțiuni de luat. Ceeace trebuie să facă, însă, educatorul spre a evita, pe cât se poate, producerea urmărilor rele ale emulației, precum invidia, umilința, rușinea, orgoliul, etc., este:

1) Să caute a nu pune să se întrecă copiii între dâșii din punctele de vedere ale unor calități ce sunt independente de voința lor, și nu sunt în puterea lor. Profesorul va trebui să se ferească, cât va putea mai mult, să nu aibă întru nimic aerul de a distinge pe copii după luxul îmbrăcămintei, după avere ori naștere. Îndată ce vor simți elevii, că acestea sunt calități laudate și stimate de profesor, le vor considera ca niște puncte de întrecere; și, neputând să se întrecă, pentru că aceste calități nu atârnă de dâșii, fatal se va naște în ei unul din acele sentimente rele, despre care am vorbit: invidia, mândria, ura, disprețul, umilirea, rușinea, etc.

2) Educatorul va trebui să nu aibă întru nimic aerul de a clasifica pe copii, decât după calitățile inerente *naturei* lor proprii, după calitățile lor psihice, și mai ales după *voința de a lucra, de a munci, de a se perfecționa*, pentru că aici e pârghia progresului. Aceasta e partea ce se poate desvolta și care, mai mult decât toate celelalte facultăți omenești, atârnă de om.

Gradul de inteligență, asupra căruia se atrage și se îndreaptă în deobște și aproape exclusiv atenția, e o ca-

(1) Societatea religioasă zisă a lui *Jisus* înființată de *Ignatius Layola* (1481—1556) în prima jumătate a sec. XVI-lea.

litate dată prin condițiuni organice native ce nu se pot modifica prin mijloacele artificiale; cel mult se pot exercita dispozițiile înăscute. Exercițându-se, intelectul capătă, negreșit, în limitele forțelor naturale, calități și puteri. Însă și exercitarea lui atârnă de voință, de muncă; și prin urmare, *aici* trebuie pus punctul de greutate, pentru *aceasta* trebuiesc lăudați copiii, în *aceasta* trebuie puși să se întreacă: în voință și în *buna voință de a munci*.

Când, cu toată voința și bunavoința de a munci, copilul nu poate înțelege ceva, a-l desaprobă, a-l umili, a-l taxă de rău, e o nedreptate și o absurditate.

3) Mai trebuie să observe educatorul, *să nu pună să se întreacă între dânșii copiii prea deosebiți în forțe*. Cel prea inferior perde nădejdea de a ajunge necum de a întrece pe cel cu desăvârșire superior; și de aici se naște ori sentimentul ciudei, invidiei, ori acea resemnare pasivă, ce are orice om față de o dificultate pe care o simte de neînving.

Iată de ce se desparte o școală întreagă în clase.

4) Altă observație e: *să se permită copiilor, să li se dea ocazia de a se compara între ei și a se întrece din cât se poate mai multe puncte de vedere*. În fiecare din copii este o dispoziție mai accentuată, o înclinație către o ordine de studii și ocupații, mai mult decât către alta; dacă nu se dă importanță activității, către care au dispoziția ce-i caracterizează, li se taie speranța de a fi și ei, în ceva, printre cei dintâi; descurajarea se naște și se pierde încrederea în sine. Astfel se paralizează forțele și nu se permite dezvoltarea individualității.

Compararea cu sine însuși. — Însă un mijloc și mai recomandabil de stimulare, spre a face pe copil să progreseze mai mult, *e a-l deprinde să se compare cu sine însuși*: să se compare cu el în diferite trepte de dezvoltare ale aceleași calități sau forțe, sau să se compare diferitele forțe ale lui între ele.

Când un copil mărturisește și crede că ceva trece peste puterea lui, se poate deștepta în el ambiția în două feluri: ori în felul spus mai înainte, arătându-i adică pe alți conșcolari ce au putut săvârși acest act, ori făcând apel tot la dânsul, la altele manifestări proprii ale lui, și amintindu-i cât poate el în alte împrejurări. Căci nu e cu puțință, decât în cazurile anormale, ca un copil să nu aibe cel puțin o calitate, o aptitudine mai dezvoltată. Ne putem servi de dânsa spre a trezi în el sentimentul valorii lui personale, spre a deștepta în el încrederea în forțele lui proprii, și, amintindu-i ce poate el în o direcție, să facem să se desvolte în el energia și în direcțiile în care am voi să o îndreptăm.

Dacă omul s'ar mărgini a se compară numai cu alții, și nu s'ar sădi în el ambițiunea *de a se întrece pe el însuși*, urmarea ar fi că, într'un mediu inferior, sau atunci când ar lipsi emulația, omul n'ar avea nici un impuls de a se perfecționa, n'ar avea *cu cine* să se întrecă și *pe cine* întrece. Când însă are totdeauna în el un rival, pe el însuși, și când caută totdeauna, în toate direcțiile, fie intelectuale, fie morale, *să facă din ce în ce mai bine*, astfel că ce a îndeplinit azi să fie un pas asupra actului de ieri, și să caute mâne să întrecă rezultatul de azi, atunci s'a sădit în sufletul lui impulsul continuu la activitate și progres.

PEDEPSELE.

Diferitele feluri. Pedepse naturale și voluntare.
 Ce trebuie să se pedepsească?
 Reguli în darea pedepselor.

Ar fi idealul educațiunii ca măsurile penale, durerile, să lipsească. Sunt cazuri, însă, când ele sunt indispensabile; și pentru că avem aface cu o necesitate inevitabilă, ceea ce putem și trebuie să facem, e să studiem chestiunea din punctul de vedere al aplicării mai raționale a pedepselor.

1. Necesitatea de a alege pedepsele.

E absolută nevoie să se aleagă pedepsele? Nu e indiferent mijlocul prin care se produce durere?

Răspunsul îl găsim în o considerație foarte simplă. Ceea ce se dă ca o pedeapsă, are o influență asupra sufletului, în acest sens că, dacă pedeapsa stă în impunerea silită a aceluia lucru, el tinde a deveni pentru sufletul copilului o cauză de aversiune, de desgust; iar dacă pedeapsa constă nu în a impune, ci, din contră, în a lipsi pe copil de ceva, obiectul acela tinde a fi considerat ca ceva demn de căutat, de dorit, ca un

ideal. Așa că, dând ca pedeapsă un lucru, în sensul întâi ori al doilea, ajungem la rezultate deosebite. Dacă voiți să faceți pe copii să capete aversiunea de ceva, dați-le acel lucru ca pedeapsă, să-l facă silit. Dacă voiți să capete despre un lucru credința că e bun, și de merit, opriți-i de a-l face, ca pedeapsă. Nu e dar indiferent nici *ce* se dă ca pedeapsă, nici *în ce sens* se dă ca pedeapsă.

Natural, legea aceasta psihologică nu e absolută. Atârnă de multe condiții. Atârnă, întâiu de toate, de sentimentul ce are elevul pentru educator. Mai ales în ce privește interzicerile, nu chiar ca pedepse ci ca preveniri. „Să nu faci ținutare lucru, că e rău, nu se cade“. Încrederea în profesor e suficientă ca să se evite acel lucru.

2. Ce trebuie să se pedepsească ?

Să ne întrebăm pentru ce fel de manifestări trebuie să se dea pedeapsa? Să luăm un exemplu: Se explică în clasă o lecțiune. Copilul, întreat să repete ce a auzit și ce a înțeles, nu poate răspunde; e pedepsit. Să analizăm cazul acesta mai deaproape, pentru că dela acest caz să înțelegem ce *condițiuni trebuie să îndeplinească o acțiune, ca să merite a fi pedepsită*.

Se explică unui copil ceva și nu înțelege; dacă l'am pedepsi, l'am ajutat oare să priceapă mai degrabă? Fiecare fel de funcțiuni sufletești se supune la anumite legi. Dacă i s'ar vorbi într'o limbă neînțeleasă, sau de noțiuni și de înlănțuirile de idei, ce stau cu totul pe deasupra puterii de a percepere ale copilului, ar fi în adevăr o minune, când intelectul ar prinde și ar asi-

mila ceva. Dar ar fi o minune și mai mare, când acel intelect, în urma câtorva lovituri fizice, ar putea pricepe lucruri ce erau neinteligibile pentru el.

Pedeapsa pentru neînțelegere și neînvățare este o rămășiță din timpurile, când didactica și arta pedagogică era aproape nulă, și când profesorul, neștiind altă cale de a se face înțeles și de a deștepta interes și gust pentru știința lui, recurgea la pedepse. Dar cu cât metodele s'au perfecționat, și în gradul în care se găsesc perfecționate, cu atât — și în acelaș grad — pedepsele pentru greșeli de învățatură au dispărut, căci se înlesnește intelectului prin alte mijloace priceperea și normala lui funcționare.

Un om nu înțelege, nu pentru că nu vrea să înțeleagă. Când lucrurile se prezintă în condiții de a fi înțelese, inteligența nu poate refuza de a înțelege. Și înțelegerea și neînțelegerea sunt *involuntare*, și gustul sau dragul pentru studiu, precum și aversiunea sunt *involuntare*.

Când elevul nu pricepe și nu învață, când nu-i place o știință, profesorul trebuie să-și pue mai întâi întrebarea: dacă nu e vre-o greșeală de procedare din partea lui, ca profesor. Să nu se mărginească a zice: „acel copil e rău, nu vrea să învețe, nu-i place cartea, fuge de școală“.

Să mai luăm exemplu. Un copil sparge ceva; trebuie sau nu să fie pedepsit? Când și pentru ce? Când a făcut din întâmplare și fără voe, *nu*. Când însă se observă și se înțelege că el are intenție de a strică atunci se schimbă cu totul situația; și bunul simț, dar și rațiunea, spune că trebuie pedepsit.

Un copil, din cauza motilității naturale, se mișcă, e

neastâmpărat; cât timp aceasta e curat o mișcare spontană, neintenționată a organismului, neapărat ar fi discutabil dacă e cazul a recurge la pedeapsă. Când, din contră, această motilitate n'ar fi explicabilă numai prin natura lui spontană: când am vedea că uneori face mișcări de natură a supăra în mod vădit pe vecinii lui, când nu e mișcare numai pentru descărcare nervoasă inofensivă, ci e o mișcare de mâini, ce ia forma unui ghiont în dreapta ori în stânga — natural că atunci nu mai poate fi vorba de motilitate organică, ci e un act *intenționat*, și ca act intenționat, ca *voință rea*, bunul simț și rațiunea pedagogică cere să fie pedepsit.

Ceace trebuie dar pedepsit, sunt actele de rea voință; căci scopul pedepsei este de a îndrepta, fie direct pe cel ce a făcut actul, fie indirect, prin exemplu, pe ceilalți; deci trebuie să se adreseze *voinței*, și, bine înțeles, să fie aplicată numai pentru actele și manifestările *dependente de voință*, și anume cari își găsesc izvorul în o *rea voință*.

3. Diferite feluri de pedepse.

Pedepsele sunt *voluntare și naturale*, după cum sunt dictate de o voință, și anume de a educatorului, sau după cum vin ca o urmare inevitabilă, fatală, a actului însuși, fără amestecul educatorului.

Un exemplu de pedepse de categoria întâia: un copil s'apropie de o sobă unde arde focul, și părintele, educatorul, îl trage îndărăt cu asprime și-l pedepsește: „nu e voe să te apropii de foc“.

Pedeapsa *naturală* ar fi, când durerea n'ar fi administrată de educator ca o urmare a voinței lui, ci ar fi

urmarea naturală a actului: copilul lăsat să se apropie de foc, se frige. Durerea frigerii e o pedeapsă naturală.

Pedepsele voluntare se împart în două categorii, în *fizice* și *psihice*. Pedepsa tipică, din categoria celor fizice, e *bătaia*. Mai sunt și alte pedepse fizice: ținerea în picioare, ori în ȳgenuchi, oprirea dela masă; dar aceea la care să ne gândim mai mult, când vorbim de pedepse fizice, e *bătaia*.

Un *educator cu autoritate* nu are nevoie să recurgă la nici un fel de pedepse fizice, din cari, firește, bătaia trebuie cu desăvârșire exclusă. Un *profesor cu autoritate* e destul să privească, să se uite la un copil, pentru ca acela să se resimtă și să se astâmpere; iar dacă elevul e mai recalcitrant, e destul să fie chemat, sfătuit între patru ochi, mai blând ori mai aspru, după împrejurări sau după temperamentul copilului. Dojana, muștrarea, dezaprobarea, iată mijlocul pedepselor psihice.

Pedepsele naturale. — Pedepsele au inconveniente cari privesc nu numai pe educat, ci chiar și pe educator: stabilește o asociație între durere și educator. Persoana educatoare capătă nimbul nefavorabil al asociației unei idei neplăcute, căci el e ce dictează pedepsele, el e cel ce administrează durerea; și numele și chipul lui devin, treptat-treptat, un obiect de aversiune.

Acest mare inconvenient, aproape inevitabil în arta educațiunei, a preocupat pe psihologii pedagogi, cari s'au gândit cum s'ar putea să-l înlătore, și s'a propus mijlocul *pedepselor naturale*. Educatorul să nu administreze însuși durerea, să nu pedepsească el, să lase ca copilul să fie pedepsit de chiar *urmările firești ale actului său*.

Să luăm un exemplu. Copiii fac dezordine, se joacă

și-și lasă lucrurile împrăștiate prin casă. După sistemul pedepselor voluntare cum se procedează? Educatorul, părintele, ceartă pe copil, și apoi ori el, ori altcineva, adună jucăriile la loc; astfel că urmarea actului de dezordine este: pentru copil o mustrare, și pentru educator, aranjarea lucrurilor la loc.

H. Spencer zice: trebuie schimbată această asociație. Urmarea actului de dezordine e firesc să fie așezarea lucrurilor la loc, dar fără supărare și ceartă. Educatorul, părintele, să spue copilului: «lucrurile acestea erau așezate într'un fel, le-ai deranjat, trebuie să le așezi la loc». Nu le-a așezat? A doua zi nu i se vor da jucăriile, sub cuvântul că cei ce sunt nevoiți să le aranjeze la loc, n'au timpul pentru aceasta. Deci pedeapsa naturală e, prin urmare, ori repararea greșelei, ori lipsirea de satisfacțiile jocului.

Un alt exemplu. Să presupunem că s'a hotărât ca, la o oră dată, copilul, împreună cu frații sau surorile, cu familia, să iasă la plimbare, Toți sunt gata, la ora fixată, afară de dânsul; e așteptat, nu vine, se trece ora, și toți așteaptă până când cel întârziat este și el, în definitiv, gata să iasă la plimbare.

Negreșit, că cei mai mari îl muștră, dar el nu-și pierde plimbarea.

Sistemul pedepselor naturale recomandă altă procedare. Nu e nevoie de ceartă, nu e nevoie să intervină educatorul aci cu muștrări: copilul să fie supus sancțiunii naturale. A lipsit dela ora întâlnirii? Familia să nu-l aștepte, să plece. El va rămânea acasă, va pierde astfel în mod firesc plimbarea. Cu modul acesta, asociația se face între neplăcerea de a rămânea în casă și între actul întârzierii și neținerii de cuvânt.

Acest fel de sancțiune îl va izbi la maturitate, în viața socială, când va trăi de sine stătător. Când o voiaja și s'o duce la gară cu $\frac{1}{4}$ sau $\frac{1}{2}$ de oră mai târziu de ora fixată pentru plecarea trenului. Șeful trenului nu va proceda ca în familie: să aștepte pe cel întârziat și să-l mustre, dar să nu-l facă să piardă trenul; ci, la ora precisă, pleacă, și cel întârziat e lăsat în drum.

Dacă s'ar întâmpla și în societate, așa cum se întâmplă de cele mai dese ori în familie, care ar fi urmarea? O ceartă continuă între pasageri, conductorii, șefi de gară; relațiile s'ar înăspri, și nu s'ar putea limpezi raportul moral din lipsa de asociație naturală între cauză și efect, între act și urmare. Dar astfel, călătorul întârziat pune vina pe el însuși, și nu se mai ceartă cu nimeni. Și tot așa în mai multe cazuri.

Iată încă unul. Copilul pierde un obiect sau îl strică; își pătează hainele ori le rupe. Părintele, de ordină, îi cumpără alte obiecte, alte haine, sau pune de i le repară; și, în locul urmărilor naturale, dă astfel copilului, ca pedeapsă, o altă durere: mustrarea, etc. Sistemul pedepselor naturale zice: și-a pierdut obiectul? nu-l 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.

Obiecțiuni. Sunt multe cazuri, însă, în care aplicarea pedepselor naturale nu pare posibilă. Un exemplu. Un școlar nu vine la școală, lipsește, nu-și prepară lecțiunile, nu învață. Care e consecvența, când nu înveți? Nu știi, rămâi ignorant. Unde e durerea ca consecvență, ca sancțiune? Nu se simte imediat, ci mult mai târziu, când omul e mare. Răul se resimte, când e iremediabil.

Dacă urmările acțiunilor sunt *immediate*, pedepsele naturale călăuzesc pe om, îi indică drumul de făcut; dar cum e în cazul de mai sus, și în multe de felul acestuia, urmarea nu e durerea simțită imediat. Pe cine îl doare neștiința, cum îl doare frigul, foamea, setea, ca să simtă singur nevoia și impulsia de a învăța?

Încă o obiecție se poate face sistemului pedepselor naturale; se adresează continuu și constant la *interesul personal al copilului*, la urmările actelor pentru el însuși; nu recurge și la considerațiuni sociale, prietoare la alții, ca sistemul pedepselor voluntare.

4. Regule în darea pedepselor.

1. În administrarea pedepselor, educatorul trebuie să caute, cât va putea mai mult, să raționeze cu copiii și să-i facă să-i vadă, prin urmările faptele lor — acolo unde se poate face fără pericol — că acele fapte interzise de dânsul, nu au fost interzise în mod *caprițios și arbitrar*, ci pe temeiul unei cunoștințe mai adânci a naturii lucrurilor.

2. Afară de aceasta *nu trebuie să se înmulțească prea mult poruncile și interzicerile și nu trebuie să se facă abuz cu pedepsele*. Cu cât se dau mai multe porunci, cu atât se dau mai multe ocaziuni copiilor să le calce: și deci cu atât e nevoit educatorul să pedepsească mai des; și pedepsind mai des, se scade efectul pedepsei.

3. Pedepsele trebuie să fie *gradate*. Educatorul cu-minte și dibaciu va ști, după temperamentul copilului, după împrejurările individualității lui, după gravitatea greșelii, — care în educație se măsoară mai mult cu

gradul de rea voință — va ști să măsoare și penaltatea, începând dela sfătuirea intimă, dela îndemnările părintești, amicale, și mergând treptat-treptat până la pedepse mai aspre.

Greșelile, în educație, nu trebuie măsurate după gravitatea aparentă, cum face societatea în codul penal. Unui copil, care a făcut o vină mare — a furat, a mințit ori a bătut pe un altul — nu trebuie să i se dea deodată maximul pedepsei, dacă greșala lui, cât de mare, e pentru întâia oară.

Imprejurarea că greșeala se face *pentru prima oară*, e o circumstanță dintre cele mai atenuante *în educație*. Vina cea dintâiu, fie mare, fie mică, să nu se pedepsească în mod pedant, cu codul regulamentului școlar de ordine și disciplină. În mână, ci trebuie luat numai ca un *simpton probabil* despre dispoziția voinței copilului; și educatorul, avertizat, să caute a îndrepta voința prin mijloace blânde, prin admonestarea mai întâi între patru ochi, nu în fața conșcolarilor. Admonestarea intimă, între patru ochi, e adesea mai efectivă decât cea făcută înaintea clasei. Și numai când aceste măsuri, nu reușesc, să se încerce mijloace din ce în ce mai tari.

4. După ce educatorul *a dat o poruncă* și se constată că prin rea voință și cu intenție se calcă, trebuie *neapărat* să urmeze o pedeapsă.

Nu e nimic mai vătămător în educație — după înmulțirea inutilă a pedepselor și poruncilor — decât indulgența care îngăduie călcarea ordinelor date fără ca să se aplice sancțiunea. Prin aceasta, întreaga autoritate a educatorului se perde; căci în cazul acesta, din lupta celor două voințe, a educațior și a educatorului, iese învinsă tocmai a educatorului, care era menită să influențeze pe celelalte voințe, și să le ducă către un țel.

Natura morală a copiilor.

Despre copii, din punctul de vedere moral, se spun multe lucruri rele: că sunt lipsiți de simpatie, că sunt cruzi, nu respectă simțirea altor ființe, că sunt mincinoși, că nu știu ce va să zică respectul proprietății, etc.

Tabloul alcătuit, chiar numai din aceste trăsături, pare destul de negru.

Dacă cercetăm natura copilului în vârsta de școală se găsesc întemeiate multe din acele observații. Câte răutăți nu-și fac copiii de școală unii altora! Certuri, gâlcevi, lupte, bătăi, hoții... O bună parte din activitatea profesorilor se consumă în anchete, în a căuta pe vinovați, a face dreptate, a pedepsi, a asigura „disciplina“.

Câte categorii de pedepse nu sunt în școală pentru diferitele categorii de greșeli: ba pentru hoție, ba pentru minciună, bătăe și câte altele.

Toate aceste sunt de netăgăduit, însă ar fi neîntemeiat să se tragă de aici concluzii despre natura copilului ca atare, despre firea lui primitivă.

Până la școală, copilul învață multe apucături.

Chestiunea este de a ști: *pornirile naturale*, primitive ale copilului, firea lui propriu zisă. Și această fire propriu zisă trebuie s'o urmărim anume *la începutul*

vieței copilului, în primele ei manifestări, iar nu mai târziu, când s'a alterat prin diferite influențe.

Și încă o precauție însemnată, de luat: când se face studiul asupra naturei morale a copilului, trebuie cercetătorul să-și dea mai întâi seama de cuprinsul exact al acelor *noțiuni morale*, a cărei calitate corespunzătoare o caută în firea copilului. Dacă vrei să-ți dai seama în mod lămurit și metodic despre pornirile copilului către *minciună* ori adevăr, se presupune că, mai întâi, ți-ai dat seama de ce va să zică *a minți*.

Nu orice neadevăr spus este o minciună. Copilul, bunăoară, spune părintelui că azi păpușa s'a purtat ori nu s'a purtat cuminte, că i-a spus cutare lucru supărător și că a pedepsit-o, etc. Este acesta un adevăr? Este o minciună? Știe sau nu copilul că ceea ce spune e sau nu e în conformitate cu realitatea? De sigur nu e nici un copil atât de lipsit de inteligență sau așa de fantast (până la alienație) — afară de cazurile anormale — în cât să creadă în realitate că păpușa lui e cuminte, ori face nebunii, și că bățul pe care stă călare ca un adevărat viteaz, e în adevăr un cal.

Toate acestea le spune deci știind că nu-s adevărate. Se poate zice totuși că minte? Sunt acestea minciuni în sensul strict al cuvântului? În aceste afirmațiuni nu e mai de grabă, tacit sub-înțeles, că nici cel ce ascultă nici cel ce spune asemenea neadevăruri, nu crede în ele? O convenție tacită de a spune astfel de „minciunile” fără consecvență: un fel de joc al imaginației, al fanteziei; o glumă în care copiii se fac că cred, și au aparență de a crede, dar în fundul conștiinței, la adică, nu cred. Unde e minciuna?

Minciună ar fi atunci — și trebuie lămurit lucrul

acesta precis — când cel ce spune o neexactitate, o spune cu *intenția de a induce în eroare* pe cel ce ascultă, de a face pe cel ce ascultă să creadă un neadevăr, în care cel ce spune *nu crede*.

1. Minciunile copiilor.

Odată cunoscând acest criteriu, putem studia natura primitivă a copilului, și vom găsi că nu sunt așa multe cazuri de adevărate minciuni, pe cât se pare. Se vor elimina astfel toate minciunile nevinovate, de fantezie, ale copiilor în timpul jocurilor, toate afirmațiile evident neadevărate, dar a căror transparență de neadevăr e așa de mare, încât nu poate înșela pe nimeni. Un copil s. e.: face un act sau spune o vorbă care nu convine părinților, și părinții îl întrebă: „Cine te-a învățat așa?“. Și el are la îndemână un răspuns neprecugetat: „păpușa“. Firește că nici el nu crede în aceasta.

Un alt copil, într'o scenă de altfel drăgălașă, umblând cu niște pahare, le scapă și le sparge. În momentul acela, intră mama lui și el începe să strige că mama a spart paharele și aleargă la ea și începe să dea în ea, încredințându-se că ea este vinovată. Incontestabil că intenția copilului nu era să inducă în eroare pe mama lui; era un mijloc, dictat de instinctul de conservare, de a se ajuta prin o minciună glumeață ca să scape din o încurcătură.

Și mai pe nedrept s'ar învinovăți de minciună copiii în alte cazuri, s. e.: când li s'ar pune întrebări ciudate grele, la care nu pot răspunde, fără a se pune în o situație neplăcută, pe ei înșiși sau pe alții. Astfel de întrebări se obișnuiesc în familie: «Pe cine iubești mai

mult?» Dacă e de față numai acel ce întreabă, atunci copilul, de regulă, tocmai pe acela îl iubește mai mult. Iar dacă se întâmplă să fie două persoane de față și întreabă amândouă, copilul ezită multă vreme, dar constrâns de stăruința întrebării, e nevoit să eludeze răspunsul — dacă are mijloace intelectuale pentru aceasta — ori să spue un neadevăr, care de multe ori se exprimă prin formula că pe amândouă le iubește mai mult, ba chiar pe toate persoanele de față : și pe tata, și pe mama, și pe frate, și pe unchiu. O copilă ce se distinge de altfel prin instinctul verității, găsește în cazul acestei încurcături, mijlocul de a eluda răspunsul, începând să se vaete, în mod foarte glumeț, că o doare piciorul ; și atunci nimeni nu mai căpăta răspuns la întrebare. Sunt multe cazurile de încurcătură în cari pun cei mari pe cei mici ; și trebuie să existe un instinct foarte mare de veritate, pentru ca să nu facă și copiii totdeauna ceea ce fac de regulă oamenii maturi : să iasă repede din încurcătură prin continui minciuni zise „diplomate“.

Din acestea nu rezultă că copiii nu mint niciodată, ci numai că multe din minciunile lor nu au caracterul moral al adevăratelor minciuni omenești. Educatorul este totuși dator să supravegheze astfel de manifestări și să împiedice contractarea deprinderii de a spune *ceea ce nu este așa*.

2. Sunt copiii egoiști și cruzi ?

Trebue să se lămurească și aci mai întâi noțiunea despre care este vorba, noțiunea de *egoism* și *cruzime*, după cum a fost necesar de precizat noțiunea « minciună ».

Nu toate actele ce folosesc individului se pot considera ca *egoiste*. Negreșit, biologicește și psihologicește ele se raportă la *ego* individului și din acest punct de vedere s'ar putea numi mai just *egotiste*, *Egoist*, în sens moral, însă, înseamnă mai mult decât o acțiune ce folosește individului.

Când cel ce face un act, are *conștiința* că, în actul care îi folosește lui e un conflict între interesul lui și celelalte interese ale celorlalți indivizi, atunci face un *act egoist*.

Judecat astfel copilul, după acest criteriu, putem să-l numim egoist? El de abea se cunoaște pe el, necum să cunoască sferele de interese ale celorlalte persoane; și chiar atunci când întrebunțează cuvântul *eu*, încă nu este sigur dacă s'a dezvoltat în el sentimentul personalității sau individualității lui.

E copilul lipsit de simpatie, e *crud*? Să lămurim și această parte a afirmației despre natura copilului.

Neapărat că, viața lui sufletească fiind la început, nu vom găsi la el nici una din facultăți așa de dezvoltată, ca la omul matur. E drept că copilul nu se impresionează, cum ne impresionăm noi, de scenele de durere ce se desfășoară în jurul lor. Copiii chiar la moartea membrilor din familia proprie, adesea nu manifestă durerea, nu plâng, nu se desperează. Dacă plâng, uneori, e pentru că văd pe alții că plâng. Alteori când văd întinsă pe patul de moarte o persoană, care înainte se mișca, vorbea, și acum în nemișcare, galbenă, mută, — plâng de surpriza sguduitoare de frica necunoscutului și neînțeleșului. Uneori indiferența lor pare monstruoasă, în

astfel de împrejurări. Se citează cazul unei fetițe ce nu mai putea de bucurie, când a văzut camera mortuară a surorii sale împodobită cu flori. Ea nu apercepea decât frumusețea florilor, podoaba. Cât și cum înțelegea, negreșit tot așa și atât simția.

Când se zice că cineva este *crud*? Atunci când face durere, pentru plăcerea de a face durere; când știe că în altă ființă, prin actul lui, va produce o suferință și când ideea de a produce o suferință în alt suflet, naște în sufletul său propriu o plăcere.

Există această perversitate afectivă în natura copilului? Face copilul durere pentru plăcerea și cu conștiința de a face durere în alt suflet? Avem cuvinte să ne îndoim. Sunt, după cum spuneam, în natura copilului în funcțiune atâtea instincte cari îl alcătuesc și îl caracterizează și cari sunt așa de puternice încât, din *exercițiul* lor și din *modul de manifestare* al acestui exercițiu, s'ar părea că copilul e stăpânit de multe ori de impulsii rele.

Împins bunăoară de simplul instinct al *curiozității*, copilul face acte ce par a fi pornite din cruzime. Cere uneori și dorește să vadă inima unui porumbel, să vadă ce-i înăuntrul lui, sângele lui, cum ar cere să vadă ce e înăuntrul unei păpuși, fără gândul și fără conștiința clară că satisfacerea acestei cerințe e condiționată de producerea unei suferințe în ființa pe care vrea s'o cerceteze.

În copil mai este și instinctul *activității*, Mânele lui în special sunt continuu în mișcare; el se exercitează, caută a apuca, strânge, împinge; dacă are o păpușă în mână ori un obiect neinsuflețit, cu atât mai bine. Dar nu se sfiște a exercita această activitate și asupra

ființelor, ce le are la îndemână ; dacă apucă părul, piciorul, ori coada unei pisici trage de ele, cum ar trage de mâna ori de piciorul unei păpuși. Animalul îi servește ca obiect de exercițiu al forțelor lui.

Trebuie să li se atragă atenția că miorlăitul atunci al pisicii e un țipăt de durere, cum ar plânge el dacă l'ar trage cineva de păr, că dacă îl sgârăe poate atunci pisica e din cauză că o doare, că suferă. Să i se aducă la conștiință situația reală, cu exemple din experiența lui proprie, și apelând la simpatia lui.

Școala și familia ca institute de educație. Raporturile dintre ele.

Educația morală în școală și în familie. — Există o influență morală inevitabilă din partea mediului social, și anume a instituției, în care trăește și se dezvoltă individual.

Școala, prin simpla funcționare a ei și prin modul de a funcționa, educă. Familia de asemenea. Și una și alta neintenționat, prin organizația lor, dezvoltă anumite sentimente, anumite deprinderi; dau individualității anumite forme pe care plasticitatea psiho-fizică le primește dela forma de organizare și de funcționare a instituției în care trăește.

I. Educația școlii. — Ce deprinderi de voință, ce sentimente infiltrează școala pe nesimțite în suflet? Cum devine ea, prin organizația și funcțiunea ei, *institut de educație*.

1. Prin simplul fapt că copilul se duce regulat la școală, că aceasta se deschide la o oră determinată, că profesorul intră în clasă la o oră hotărâtă, că există un program de lucru, arătând o succesiune determinată de activități pe oră: dimineața anumite obiecte, după amiază anumite altele; prin simplul fapt că zilele săptămânii

sunt destinate unor îndeletniciri fixate de mai înainte și că se știe dinainte ce ocupații așteaptă pe copil în fiecare zi, în ce ordine, cât și cum; și prin faptul că elevul se supune acestei regularități și norme, ce nu atârnă de voința și de puterea lui s'o schimbe — ordine, imutabilă și fatală față cu el — prin toate acestea, incontestabil, se influențează în mod anumit sufletul lui și cuta particulară, ce i se întipărește e aceea a *regularității*, a *normei comune*, a *ordinii* și *legii*.

Dacă elevul vine mai târziu la clasă, profesorul îi face observație; dacă întârzierea se repetă, neglijența îi aduce nemulțumiri mai simțitoare. Urmează anumite pedepse, unele știute și prevăzute, ca urmările unei legi naturale. Călcarea regulei se resimte prin o *sancțiune*. Copilul se învață astfel cu noțiunea *regulei*, unei reguli ce stă mai presus de caprițiul individualității lui.

2. Din școală, sufletul copilului câștigă ceva și mai însemnat, câștigă acel *sentiment al confundării lui într'un tot social cu mult mai mare decât el, sentiment așa de important în calificarea morală a oamenilor*.

Familia, oricât de numeroasă ar fi ea, nu poate fi așa de numeroasă ca o școală; e o unitate socială relativ restrânsă; și copilul în «sânul» ei, iese în relief cu individualitatea lui personală; caprițiul lui se bagă în seamă; și poate să influențeze, după gustul său, câte odată, mersul acestui tot uman în care trăește. Nu sunt tocmai rare cazurile în care copiii sunt tiranii mici ai familiei; ei comandă, ei hotărăsc și vremea mesei și a plimbării; ei schimbă slugile, ș. a. Această individualitate dispare cu totul, când copilul intră în școală. Școala se mișcă după anumite legi, la cari elevul n'a

contribuit cu nimic, nici prin plânsete, nici prin capricii și bosumflări.

În școală domnește o rânduire a cărei lege dominantă vine din altă regiune depărtată și superioară, e dictată de țară, prin delegația ei — parlament sau guvern; și copilul care nu e nici reprezentat al țării, nici cărmuitor, nu poate să modifice în nimic sau să suprimă un tot de fatalități, asupra căruia n'are nici o influență. Școala servește astfel, prin organizația și funcțiunea ei, a introduce pe copii în ordinea raporturilor sociale și morale.

3. În școală, prin modul de alcătuire al ei, copilul mai face progres și în altă direcție a dezvoltării lui normale: *învață a se cunoaște pe sine însuși.*

Acest câștig cum l-ar fi putut obține copilul în familie? Mama, tata, nu văd în copil adesea decât calități, și trec foarte ușor și foarte repede asupra defectelor. Aceasta e o pornire generală a sufletului omenesc, în familie. Defectele copiilor se consideră de părinți ca ceva accidental, neînsemnat și trecător. Copilul se vede pe el însuși prin prizma sentimentului idealizator al familiei, adică de ordinar mult mai bun și mult mai deștept decât este; și nu e silit de nimic a învăța să se cunoască așa cum este. Maxima „cunoaște-te pe tine însuși“, începutul înțelepciunii practice și teoretice, cu greu se pune în aplicație în familie; în orice caz, în foarte rare și excepționale cazuri.

În școală e cu totul altfel. Aci nu e acea dispoziție patriarhală, acea atmosferă caldă și ideală, în care crescuse copilul, nu se vede oglindit în oglinda măgulitoare a dragostei, adesea oarbe. Aci, din contră, se găsește sub ochi străini, reci, indiferenți, ce judecă fără

sentiment de protecție părintitoare. Aci mai are ocazia să se judece și el însuși, nu numai să-și audă judecățile altora asupra lui, are ocazia să-și compare forțele cu alte forțe și să vadă cu proprii ochi cât valorează în diferite privințe.

4. Tot în școală se poate aplica mai efectiv stimulul *emulației*. Copiii, văzând unde le este slăbiciunea și unde sunt tari, vor căuta să se ridice, mai ales dacă vor avea un educator care să știe cum să facă apel la emulație, și pe toți să-i puie la întrecere din diferite puncte de vedere, astfel încât fiecare să se simtă că poate fi superior celorlalți măcar în o privință. Punctele de comparare sunt destul de numeroase și ni le putem închipui mult mai numeroase decât se obișnuiește.

5. Un câștig tot așa de prețios, obținut în școală alături de cunoașterea „de sine”, este *cunoașterea de oameni*,

Ce cunoaștere de oameni poate să se câștige în familie? Pe cine avea copilul să studieze și să înțeleagă? Pe tată, mamă, ori pe frați, oricât de mulți? Nimic nu-l îndemna la aceasta. Interesul luptei pentru viață lipsește. Afară de asta, nu se întâlnește în familie acea varietate și multiplicitate de caractere ce se găsește în școală, unde vin odraslele atâtor familii cu diferite grade de cultură, cu caractere, apucături, dispoziții atât de deosebite. În familie, neavând ocazia de a învăța să cunoască oamenii, copilul e depărtat dela dobândirea acelor mijloace de luptă pentru viață. așa de necesare în lume, în relațiile cu oamenii.

În școală, copilul din contră, e nevoit cu riscul lui să cunoască oamenii, să cate a pară loviturile fizice și morale, și să afle mijloacele luptei pentru menținerea

situației demne și drepte. Astfel se dezvoltă voința, puterile de viață.

2. *Educația familiei*. Nu putem zice, însă, că în școală se dezvoltă toate calitățile și numai calități. Sunt alte calități ce nu le dă decât *familia*.

a) În școală se dezvoltă tăria voinței, dar în o direcție de luptă. Dispozițiile pașnice din mediul liniștit, sentimental, al familiei dispar în această atmosferă a școlii, și în locul lor intră grija vieții și apucăturile de a se apăra sau de a lovi. Sentimentul *fraternității* e produsul familiei. Copiii din aceiaș familie simt între ei acea înclinație simpatice a omului iubitor de om.

b) Tot în familie ia naștere un alt sentiment, care mai cu greu se dezvoltă în școală: sentimentul *pietății recunoscătoare* a copiilor față de părinți. Cei mai mulți dintre profesori lasă impresia unor străini, ce vin să-și facă o datorie, pentru că sunt plătiți. Idealul deci ar fi o combinare a afecției călduroase și atente din familie, față cu fiecare *individualitate*, cu caracterul educației datorit școlii. Ceea ce nu e ușor și comun.

c) În familie se dă atenție *individualității*. Dar ce poate face, în această privință, un învățător sau profesor care, de ordinar, n'are mai puțin de 50 de copii, pe cari trebuie să îi educe și să-i instruiască? Cum să cunoască el de aproape individualitatea fiecărui elev, din toate punctele de vedere? Și nu numai s'o cunoască, dar s'o și urmărească în apucăturile și dezvoltările ei și să caute s'o influențeze, mișcând rezorturile de care dispune natura ei?

Se dă *aceiași* lecție la *toți*; se explică în *acelaș fel* pentru *toți*; dacă lecția nu s'a înțeles de *toți*, se repetă

pentru *toți*; se dă *aceiași* temă la *toți*, deși forțele nu-s egale; se fac *aceleași* lecturi pentru *toți*, deși, după felul spiritului, unora le-ar fi folosit alte sfere de idei. Se uniformizează și se toarnă *toți* în calapodul suflesc al aceluiaș tip intelectual, după nevoile și cerințele *învățământului colectiv*. Deci înclinațiile individuale, pornirile speciale native ale atâtor naturi diferite, sunt parcă forțate să intre în *aceiași* formă generală de tipar, ce se impune tuturor.

Și aici idealul ar consta în o astfel de organizare a școlii, ca profesorii să poată cunoaște mai bine natura individuală a copiilor.

Aceasta atârnă: 1) de numărul copiilor în școală, 2) de pregătirea profesională a profesorilor, atârnă de legi și dispoziții emenate dela organele respective ale *Statului*, dela adunările lui legislative și dela autoritățile administrative superioare.

Iată și partea de umbră a educației în școală.

Acestea, sunt, în scurt, influențele necăutate, neintenționate, la cari e supus un copil, prin simplul fapt al traiului lui, fie în familie, fie în școală.

Școala și Statul.

Amândouă condițiile de mai sus, puse pentru eficacitatea operei educative a școlii, a învățătorului — numărul elevilor și pregătirea specială a educatorilor sunt numai o mică parte a raporturilor dintre Stat și școală.

1. Organizația școlilor de diferite grade, primare, secundare, superioare, a școlilor de cultură generală și de cultură specială, de arte și meserii; a școlilor pregătitoare de învățători, de profesori, de preoți, de tot felul de profesioniști, ingineri, arhitecți, agricultori, comercianți, etc.; legătura organică dintre ele, programul lor de învățământ și de lucru, toate aceste chestii se studiază de oameni competenți, specializați în ordinea de probleme deosebite ce se cuprind în sfera preocupărilor și a scopurilor lor deosebite și se hotărăsc, în interesul general al Statului, prin legi votate de corpurile legiuitoare, și prin regulamente explicative emenate dela autoritățile superioare, responsabile,

Intre măsurile și dispozițiunile, de cari atârnă valoarea rezultatelor culturale ale școlii, am numit ca exemplu, cele două dela început.

Numărul elevilor pe clase atârnă între altele de limita mijloacelor materiale de cari dispune, la un moment dat, statul în tezaurul său public.

Iar acestea, la rândul lor, atârnă de capacitatea eventuală a oamenilor politici și de stat, cari dețin puterea publică, atârnă de convingerile lor, de ideile ce au despre scopurile școlii și de priceperea ce au în căutarea mijloacelor pentru realizarea lor.

Intre aceste mijloace de stat indispensabile bunului mers al școlii și isbândeii lor culturale, este, incontestabil, serioasa *pregătire tehnică a viitorilor învățători și profesori*.

A pune instituțiile pregătitoare de educatori publici, *Școlile Normale de învățători și Școlile Normale Superioare*, zise și „Seminare Pedagogice Universitare“, în condiții cât mai prielnice spre a-și putea îndeplini misiunea lor în Stat, este a realiza condiția cea mai evidentă a unui înțelept conducător al școlilor și al culturii naționale.

2. Școala, la rândul său, aduce servicii însemnate ființei Statului. Ea, prin organizația și funcțiunea ei, dă o educație a voinței, care introduce pe copii în ordinea raporturilor sociale și de stat, le dă noțiunea regulei și ordinii publice, le dă conștiința legii ca putere de consolidare și de călăuzire a vieții colective.

Școala mai poate, să adapteze și mai mult spiritele elevilor la ideia organizației de stat și a vieții lui politice prin cunoștințe de drept relative la diferitele sfere ale vieții publice.

Învățământul civic este orientarea teoretică în alcătuirea organelor constitutive ale Statului, în raporturile normale dintre ele.

Școala mai poate însă face ceva și mai mult pentru introducerea efectivă a conștiinței copiilor în raporturile reale ale vieții publice. Ea poate să desvolte

sentimentele de *solidaritate socială* și de *răspundere publică*, deprinzând pe elevi a îndeplini anumite *însărcinări* școlare de utilitate obștească, și pe cari le reclamă viața de toate zilele și de toate clipele ale școlii, ale clasei. Copiii să fie deprinși, pe rând, a avea grijă ca sala de clasă să rămână curată la sfârșitul orei, ca aerul ei să fie primenit între ore prin deschiderea ferestrelor, ca tabela clasei să fie curată, să aibă la îndemână tot ce e necesar pentru însemnările profesorului în timpul lecției.

Dacă pelângă aceste însărcinări de gospodărie a clasei, se mai pot adăuga altele privitoare la ordine și disciplină, și la viața morală a clasei, s'ar mări sfera deprinderilor de a îndeplini anumite *funcțiuni* publice, de folos general, și cari pregătesc sufletul pentru ordinea raporturilor viitoare ale vieții publice de stat.

Ordinea și disciplina în școală.

Distingem trei factori însemnați, cari hotărăsc ordinea și disciplina în școală: *localul, programul și profesorul.*

1. Mediul, care influențează mai întâiu de toate asupra ordinei și disciplinei, e cel *fizic*, este însuși edificiul școlii și sala clasei.

Un local de școală mare și comod, spațios, luminat, având pereții împodobiți cu tablouri și hărți, e prin el însuși liniștitor și educativ. Numai simpla înfățișare măreață a edificiului predispoze sufletul către ceva superior, de o ordine afară de obișnuit. De aceea convingerea ce pătrunde mereu și tot mai adânc și în mintea oamenilor de stat, este de a se construi „localuri proprii” pentru școală.

2. Sunt alte condiții, de ordine și mai curat pedagogică: *programul și metoda dar mai special profesorul.*

Tot ce distrage *atenția* în clasă, contribuie la dezordine; tot ce ajută încordarea spiritului, susținerea atenției, contribuie la ordine și disciplină. De aceea se poate spune, cu drept cuvânt, *cultura atenției* între mijloacele de educație morală, de dezvoltare a voinței.

În simpla *dispoziție a ocupațiilor* pe ore putem găsi mijloace fie de deșteptare, fie de slăbire a atenției.

Când în școală se grămădesc numai obiecte de studiu ce reclamă încordarea minții, unul după altul, în orele de clasă, spiritul, obosit de greutatea atâtor cunoștințe, nu mai poate să urmărească ordinea ideilor și orele din urmă sunt îndeobște sacrificate. Copiii nu pot să-și susțină atenția încordată mai mult de o jumătate de oră; după acest interval atenția lor obosește; și oboseala se manifestă prin mișcări, căscături, împăinjenirea privirii; legătura spirituală dintre profesor și elevi e ruptă și ordinea și disciplina scade. Pelângă pauze între ore, natura însă-și pare a cere astfel micșorarea orelor de clasă sau divizarea lor prin ocupații distractive și odihnitoare.

3. Factorul cu mult mai important decât toate, mai important decât localul și decât programul, este *educatorul însuși, învățătorul sau profesorul*.

Mijlocul cel mai efectiv de a stabili disciplina, deșteptând atenția, este de a face lecția cât se poate de *clară și interesantă*.

Când succesiunea ideilor în o lecțiune e evidentă, când una pregătește pe cealaltă și toate se înlanțuesc în mod natural, logic, spiritul are plăcerea a le urmări, a vedea cum se naște una din alta. Această plăcere ține mintea încordată; și, din cauza atenției încordate, toate manifestările și mișcările inutile, ce dau naștere dezordinei, dispar. Semnul atenției este *fixitatea* privirii și lipsa de mișcări superflue. Toată energia acumulată se descarcă în o singură direcție, nu mai rămâne de prisos spre a o cheltui în manifestări zadarnice.

Nu e destul însă ca lecția să fie clară, ci trebuie să fie și *interesantă*. Toate aceste condiții se îndeplinesc în o bună *metodă* de predare.

Se vor vedea în *Didactică* mijloacele de a face o lecțiune clară și interesantă.

Fenomenele sufletești se nasc în mod fatal, când se îndeplinesc condițiile lor de producere. Nu se strigă, nu se poruncește cuiva să fie atent, ci trebuie să știi a-i deștepta și dezvoltă atenția. Intocmai ca în fizică. Ni s'ar părea ridicul și absurd să vedem un fizician strigând să se facă scânteia electrică, fără să învârtească la mașina electrică. Acelaș fenomen absurd ni-l prezintă un profesor ce strigă: „fiți atenți!“ și nu face nimic ca să deștepte atenția.

Calitățile educatorului. Autoritatea.

Mai principale decât toate mijloacele de influență educativă sunt însă *calitățile personale* ale profesorului — *personalitatea* lui. Prima condiție elementară, pentru ca un profesor să se impue și să câștige prestigiu și autoritate în fața elevilor, e *să știe ce trebuie să spun*, în chestiile ce învață pe copii.

Numai știința însă nu e de ajuns pentru câștigarea autorității. Sunt multe alte condiții mai puțin însemnate în aparență dar cari în fond, au efecte remarcabile.

Integritatea fizică bunăoară este și ea o condiție de care trebuie ținut seama.

Tot așa *condițiile estetice*. Ca o cerință negativă a lor este ca educatorul să nu cadă nici sub acuzarea de *neglijență* nici sub cea de *excentricitate* în îmbrăcăminte.

Neglijența, ce-i drept, se găsește mai mult la profesori, iar excentricitatea mai mult la profesoare: și una și alta sunt cauze de dezordine și de pierderea autorității. Inchipuiți-vă numai un profesor intrând în clasă fără cravată sau cu funta cravatei suscitată la ceafă; disciplina va suferi desigur, cel puțin în ora în care s'ar observa acest defect așa de neînsemnat. Asemenea, de va veni murdar în clasă, cu hainele — nu zic vechi, căci aceasta nu e un defect — dar pătate, soioase, neîngrijite.

Dacă profesorul vorbește nepotrivit de tare, cu gesturi nemăsurate, deșteaptă spiritul de critică și ironie, și distrage atenția.

O altă categorie de mici cusururi cu efecte mari le-am putea numi de *ordine morală*. Profesorul își pierde autoritatea, când e prins de elevi cu nedreptăți, părtiniri, hatăruri, când ordinele lui nu sunt dictate din un principiu și după o normă, ci de impresia momentului și de preocupății străine de școală, își pierde autoritatea asemenea, dacă e cu toane, când prea sever, când prea indulgent; sau dacă întrebuițează expresii triviale, necuviincioase; dacă se laudă mult, cu loc și fără loc, căci predispune spiritul elevilor, a-i scădea și din cât merită.

Sunt o mulțime de „mici defecte“, a căror existență strică funcționarea normală a învățământului.

Natural fiecare din acele defecte își găsește corespondentul său opus în o calitate. Profesorul care e drept și nu face hatăruri și nu e caprițios, nici cu toane, și are respect de elevi și de demnitatea omenească, fie în persoana sa proprie, fie în persoana mai micilor lui, și care nu întrebuițează niciodată cuvinte necuviincioase, triviale — își poate asigura autoritatea, îndeplinind și celelalte condițiuni spuse: de a cunoaște materiile programei, de a ști să le facă interesante, etc.

Pelângă toate aceste condiții, și mai presus de ele, e una; *să-și iubească cariera și elevii*, să aibă respect și o stimă în adevăr înaltă pentru profesiunea ce a îmbrățișat, să aibă o idee cât de mare, ideală, de dansa; și în acelaș timp, o simpatie adâncă și reală pentru natura, sufletul și viitorul elevilor, copiilor pe cari e chemat să-i instruiască și să-i educe. Aceasta e condiția cea mai principală, care, îndeplinită, face să se realizeze dela sine unele din celelalte calități. Profesorul ce n'are pentru cariera lui o idee înaltă și o consideră numai ca o meserie pentru susținerea vieții

— ba ar fi gata să o schimbe pe oricare alta, fără să se simtă stânjenit în desvoltarea individualității sale — acela să-și caute mai bine norocul aiurea. El nu va posedă secretul de a-și stabili autoritatea adevărată, adică cea întemeiată pe *iubire* și *respect*.

Căci, în definitiv, în două chipuri se poate stabili autoritatea: prin mijloace teroristice, prin frică, și prin mijloace blânde, prin iubire și respect. Poți să te faci temut, ori din cauza „notelor rele“ ce dai, ori din cauza asprimii cuvintelor, ori din cauza puterii fizice; și astfel să stabilești o liniște și o ordine aparentă. Dar ce disciplină nestabilă așezi pe temelia fricii! Tirania naște rebeli și dă naștere la revolte. Din contră, ce sigură e ordinea și disciplina cea întemeiată pe sentimentul de recunoștință, de respect și de iubire din partea elevilor! În cazul din urmă orice nemulțumire a profesorului se resfrânge ca un ecou dureros în sufletul elevilor; în cazul cellalt, răul profesorului deșteaptă un răsunset de bucurie în sufletul lor.

Psihologia copilului.

1. Deosebit de observațiile și datele notate cu ocazia diferitelor chestii tratate până aci, privitor la sufletul copilului, adăugăm orientările sumare următoare asupra naturei caracteristice a vârstei elevilor încredințați îngrijirilor școlii.

Desigur, psihologia infantilă nu începe dela vârsta de 7 ani, când copilul intră în primele clase ale învățământului elementar. Psihologia infantilă studiază copilul dela primele lui manifestări îndată după naștere. Deși această fază a vieții copilului e plină de interes pentru educatori, este incontestabil că pentru cariera didactică a învățătorului și a profesorului e de o necesitate imperioasă, urgentă, a se informa, în linii cât de rezezi și generale, despre particularitățile dominante ale vârstei copiilor ce intră în sfera de influență a școlii primare și secundare.

2. *Necesitatea cunoașterii psihologiei infantile.*

Fiecare vârstă își are caracteristica sa psihologică. Să nu se creadă că dacă se cunoaște sufletul omului matur, fie din studii științifice, fie din observarea de sine, se cunoaște prin asta și sufletul copilului.

Copilul nu este o miniatură de om matur. E o ființă

cu anumite trăsături sufletești particulare, cu un anumit fel de a simți, de a gândi, de a se manifesta, care, firește, se supune, în linii generale, legilor comune ale naturii omenești, dar se diferențiază, în aplicarea lor concretă, după gradul de dezvoltare organică a copilului.

Primul care a observat aceasta și a cerut cu stăruință și cu elocvență pătrunderea firii copilului, în ce are el deosebit și particular, față de omul matur, a fost *Rousseau*. Rousseau punând bazele psihologiei copilului, a pus în același timp temelia pedagogiei științifice.

3. *Vârstele copilului.*

O despărțire precisă a fazelor de dezvoltare a copilului, după ani, care să fie universal admisă de potrivită absolut pentru toate cazurile, nu este practic posibilă.

O propunere plauzibilă este aceea care desparte vârstele copilăriei în următoarele trei sau patru faze din care cele două-trei din urmă copriind perioada de timp a școlarității primare și secundare.

Prima copilărie, până la 6—7 ani.

A doua copilărie, dela 7 la 10—12 ani.

Adolescența și pubertatea dela 10—12 ani înainte.

Această ultimă fază se desparte de unii ¹⁾ în două:

Adolescența, pentru băieți dela 12—13 ani, pentru fete dela 10—13.

Pubertatea, pentru băieți dela 15—16 ani; pentru fete dela 13—14 ani.

Aceste fixări de hotare, oricât de elastice, corespund în natură, întâi de toate fazelor de creștere fizică a copiilor, cari corespund la rândul lor unor anumite stări generale de dezvoltare ale sufletului.

1) Claparede, *Psychologie de l'Enfant*, Pag. 150.

O observare, care nu e fără interes, e de notat asupra acestui raport între creșterea fizică și starea psihică.

Sunt în dezvoltarea naturală a copilului momente de schimbări mai repezi, cari se cunosc și caracterizează ca *crize de creștere*, anume pela 6—7 ani și pela 14—15 ani. Aceste momente de criză ale creșterii fizice, se constată că sunt însoțite de o slăbire a energiei și capacității mintale, și a puterilor de muncă intelectuală. Stările acestea critice cad, în mod fatal, tocmai în epoce importante ale școlărității copilului: prima cade în timpul intrării copilului în școală, a doua în epoca încordării pentru absolvirea învățământului secundar.

Învățătorii și profesorii, ca educatori, trebuie să țină seamă de aceste condiții psihologice excepționale, cari îngreuiază și munca școlară a elevului și sarcina delicată de educator a profesorului.

Trăsături caracteristice ale fazelor copilăriei.

Copilăria pre-școlară sau ante-școlară, până la vârsta intrării copilului în școală, s'ar putea despărți în două faze.

Prima fază, de pela 2 până pela 5 ani, este aceea a *activității spontane și instinctive*, în care se manifestă impulsia către mobilitate a copilului.

A doua fază, de pela 5 până pela 8 chiar 9—10 ani — deci intrând în perioada școlară — este aceea a *retentivității sau plasticității* mintale.

Pornirile fazei caracterizate prin activitate spontană și instinctivă, au fost utilizate în arta educației de *Pestalozzi* și *Fröbel*, prin jocuri, cântece, exerciții de intuiție.

Dispozițiile dominante ale fazei a doua, puterea de a prinde și a păstra datele noi ale experienței, *plastici-*

tatea și retentivitatea spiritului, se pot folosi — și s-au folosit uneori până la abuz — pentru a da copiilor cât mai multe cunoștințe de memorat, folositoare vieții lor, în prezent și mai târziu.

Fantezia. — Una din dispozițiile însemnate ale copilăriei în amândouă aceste faze, mai ales în prima, este libera activitate a *imaginației*, sborul ne-îngrădit al *fanteziei*. Copilul ascultă cu drag *povești, basme, istorioare*. Și-i place să le reproducă, ba adesea să le născocoască.

Este una din fericirile vieții pentru copii, și unul din farmecele vârstei pentru cei din jurul lor.

De această facultate se poate servi educatorul, ca să strecoare în sufletul copiilor sentimente alese, de iubire, dreptate, recunoștință, respect, adevăr, frumos.

Faza *adolescenței și a pubertății*, în care intră copiii de pe la 14—15 ani în sus, însemnează o mare schimbare în viața fizică și morală a copilului. Această epocă se caracterizează prin tendințe *altruiste*. Sentimentalitatea superioară, trebuința de frumos, de jertfă, avânturi de ideal, de iubire și devotament, manifestări de independență, de autonomie măcar iluzie a voinței, fac din această vârstă perioada cea mai complexă a vieții și cea mai grea de cârmuit. Tot atunci se manifestă veleități de *raționalism*, funcțiunile mai înalte ale spiritului prind a cere să intre în acțiune.

Pentru stăpânirea și călăuzirea vârstei furtunoase a afectivității, se recurge tot la mijlocul sentimentului și al judecății.

Instinctele la copil.

Cel dintâiu lucru ce trebuie să se cunoască din natura omului, și în cazul de față, din natura copilului, spre a ști să-l influențăm și să-l conducem, sunt *instinctele*. Ele sunt resorturile de cari ne servim, ca să facem să se miște ființa omenească și să se îndrepte pe anumite căi, or ca să-l oprim de a apuca în direcții vătămătoare.

Instinctele sunt porniri Innăscute, puse de natură în construcția organică și sufletească a omului, în interesul apărării și conservării lui. Dar, ca să devină izvoare de acțiuni conduse de rațiune, ele trebuie să primească înrâurirea unei educații sistematice și chibzuite.

Ca să influențăm însă ființa omenească pe calea rațiunii și idealului, tot de impulsunile primitive ale instinctelor ne servim. Natura n'o putem învinge și cârmul decât tot supunându-ne legilor ei.

Omul se naște cu instincte numeroase.

Cele mai *elementare*, manifestate la copil, sunt următoarele:

Actul sugerii. În acest act se găsește o combinație de mișcări ale gurii, provocate de senzația tactilă a contactului buzelor cu organul alăptării. Toate mișcărilor

făcute în vederea sugerii, sunt o coordonare foarte adaptată la această intenție. Coordonarea e predestinată în organism.

Apucarea și strângerea. — Copilul, de ordină, când atinge un lucru, îl apucă și-l strânge.

Surâsul, act reflex conștient, ce se naște când impresii plăcute sensoriale, de vedere, tact, gust, se produc asupra copilului.

Intoarcerea capului dela escitațiile rău făcătoare.

Vocalisarea, mai ales acele sunete făcute de copii sub formă de cântec fără melodie, acel gângurit drăgălaș, când sunt liberi, sănătoși, lăsați în voia fanteziei lor.

Deosebit de acestea, găsim și *instincte mai complicate*.

Instinctul imitației, prin care se explică foarte multe acte, nu numai din viața copilului, ci și din cea a omului matur. Poate nici o ființă nu e așa de pornită a reproduce mișcărilor, gesturile, modul de a fi al ființelor de prinprejur, ca copii.

Combativitatea, pornirea către dominație, instinctul de a-și arăta superioritatea și puterea de stăpânire asupra altora. O formă mai pronunțată a emulației.

Un instinct, ce pare a fi eminentement omenesc, *instinctul ferocității* — care, negreșit, nu face cinste neamului omenesc și e combătut de toată evoluția conștientă a omului — cere a vedea producându-se, chiar fără interes personal, durerea în semenii noștri, sub o formă or alta.

Instinctul simpatiei, din contră, cere să se îndepărteze durerea din sufletul semenilor și să se producă, în locul ei, o stare de mulțumire. Iată două instincte cari se contrazic.

Alt instinct, foarte important, este acela al *răsplătirii* al compensării, care constă în a întoarce binele cu bine și răul cu rău. Din el iese, prin evoluție, principiul dreptății. Întoarcerea binelui cu bine se accentuează din ce în ce mai mult în evoluția naturii omenești; iar întoarcerea răului cu rău a fost reprimată și de moraliști și de profeți și de educatori și de legiuitori, de toți cari au căutat să influențeze natura omenească; toți au căutat să înlocuiască răzbunarea personală cu *justiția socială*.

Alte porniri instinctive: frică de *înluneric*, de *singurătate*, de *înălțimi extraordinare*; apoi *instinctul proprietății*, care se manifestă la copii de îndată ce pot face deosebiri între «eu» și «non eu»; *instinctul curiozității*, care se găsește și la celelalte animale.

Adesea curiozitatea, ca pornire, se pune în conflict și luptă cu frica de necunoscut, de supranatură, cu instinctul de conservare în general. Din acest conflict între instincte rezultă câte odată situații comice sau tragice.

De asemenea, se poate nota instinctul *jocului* și al *festivității*, (ceremonialul, pompa), o pornire universală în natura omenească; și încă două, ce par contrarii: al *sociabilității* și al *timidității*.

Se mai poate aminti instinctul *misteriosului*, al *tăinuirii*, din care se nasc, în definitiv, unele practici religioase. În fine *pudoarea*, o podoabă a firii omenești; și *iubirea*.

Din rezorturile acestor instincte sădite în natura omenească, rezultă multiplicitatea actelor omenești.

Din combinarea lor variată, în diferite proporții, se nasc *particularitățile individuale*; căci pornirile nu se găsesc toate la toți oamenii, nici în același grad, nici funcționând cu aceeași putere.

Spre a cuprinde mai ușor varietatea atâtor instincte, s'ar putea grupă în categorii, după caracterele lor asemănătoare.

1. O primă categorie ar cuprinde instinctele cari se aseamănă între ele prin caracterele lor de *reflexivitate* : actul sugerii, apucării și strângerii, al întoarcerii capului.

2. O altă grupă ar alcătui acelea cari se aseamănă între ele prin caracterul lor de *spontaneitate*, rezultând dintr'un excedent de vitalitate : vocalizarea copilului, surâsul, jocul, festivitatea sau nevoia de spectacol, de pompă, de paradă ; curiozitatea ; imitația.

3. O a treia categorie de acte instinctive ar fi acelea cari se raportează la instinctul mai general de *conservare individuală*, precum : combativitatea, ferocitatea, instinctul proprietății, al timidității, al misterului, frica de întuneric și de singurătate.

4. În fine, o a patra grupă de acte instinctive ar constitui acelea cari decurg din instinctul de *conservare a speței* : simpatia, sociabilitatea, pudoarea, onoarea, iubirea.

Dintre instinctele arătate mai sus scoatem în evidență, ca mai utilizat în educație, pe acela al *imitației*.

Imitația voluntară și involuntară.

Un izvor însemnat de acte învățate este *imitația*. Un act de imitație e acela ce se face cu ocazia prezentării sau, mai caracteristic, a *reprezentării* unei acțiuni săvârșite de altă persoană. Un exemplu tipic de act datorit imitației e cel observat la privitorul unui joc de biliard... Adesea privitorul face mișcările jucătorului, fără să-și dea seama, prin un fel de simpatie motoare. Tot așa, unii asistenți la o descripție vie repetă involuntar mișcările buzelor și chiar ale mâinile povestitorului. Acestea sunt cazuri de imitare involuntară.

E interesant a se notă cam decând încep copiii a face mișcări curat imitative, din *amintirea* actelor altuia, pentrucă de aici se poate dată epoca de când încep a funcționa reprezentările ca factor însoțitor al

activității, deci primele manifestări de voință *reprezentativă* sau *propriu zisă*. De aceea s'a pus multă atenție, ca să se precizeze începutul și felul acelor mișcări curat imitative. Rezultatul observațiilor a variat negreșit și dela observator la observator, și dela copil la copil; însă o medie oarecare se poate stabili. Un psiholog a notat¹⁾ că cel dintâiu act, pe care l-a văzut imitându-se pela a 15-a săptămână a vieții copilului, a fost actul de a mișcă buzele, *țuguindu-le*.

În a 58-a zi, s'a constatat încercarea de a imita sunetele «bună ziua»; după câteva ascultări cu atenție ale acestor sunete, copilul făcù o sforțare uriașă, roșindu-se tot, și isbucni, în cele din urmă, un strigăt de *buuu....* îndelungat. Tocmai cam de pela a 10-a lună a vieții începe imitarea actelor ceva mai grele. În a 11-a lună un copil a reușit să imiteze actul de a amenința cu degetul. O fetiță, la vârsta de 13 luni, a imitat mișcările *actului de a coase*. Pela a 18-a lună se vede începutul unei imitații *de cântec*, deosebit de acele cântece improvizate de copil, cari, fără a fi muzicale, sunt de o armonie îngerească, atunci când, jucându-se cu mânuțele, cu piciorușele, își gângurește singur doina sufletului său nevinovat.

Mai târziu, cam pela a 19-a lună, copilul poate să imiteze lucruri și mai grele, d. ex. mișcările și sgomotele făcute de unele animale domestice, de câine, etc. Incepe asemenea a imita, cu mișcările lui stângace, dar adorabile, actul de a stinge un chibrit sau o lumânare. Sunt interesați mai târziu, când se încearcă a reproduce mișcări, al căror rezultat e pentru ei o taină. d. ex.,

1) Preyer.

mişcările necesare spre a face să sune o trâmbiță, un corn de vânătoare. Observația directă și reinoită a acelor mișcări echivalează cu farmecul unei descoperiri, pentru vârsta lui.

E de notat însă, că multe din actele imitate de copii sunt reproduse fără priceperea înțelesului lor, precum în cazul când imitează pe cei mari în actul *de a ceti*, ținând de multe ori cartea sau jurnalul de-a'ndoaselea și murmurând ceva. Când încep să vorbească, imitează și ei vorbe; mai târziu imitează propoziții întregi, al căror înțeles nu-l prind.

Caracteristica mai specială și proprie a actelor de imitație este din punct de vedere psihologic, că sunt constituite din o *reprezentare a actului și din o pornire reprezentativă*. Atunci avem și *imitația voluntară*.

JOCURILE

Alt instinct, despre care a mai fost, asemenea, vorba incidental, în mai multe rânduri mai sus, este *jocul*.

Jocul satisface o trebuință organică a copilului, e o pornire născută din structura fiziologică și sufletească. E o descărcare necesară a vitalității prisoselnice, un exercițiu al funcțiilor vitale, o pregătire necăutată, ne-intenționată, dar utilă, a unor îndeletniciri viitoare ale omului.

După felurile lor, *jocurile* pot fi utilizate de educator, spre a desvolta când o facultate când alta a copilului. Ele nu trebuie să fie privite cu ochi răi și oprite; din contră trebuie luate în considerație și încurajate chiar, la nevoie.

Unele jocuri sunt inventate chiar de spiritul copiilor, altele sunt închipuite și organizate de educatorii lor,

anume pentru a ocupa plăcut pe copii cu o activitate ce contribuie, fără să se observe, la educația lor.

Or-care ar fi jocul și originea lui, trebuie să se țină seama de regulile și rostul alcătuirii lui. Regulele jocului au pentru mentalitatea copiilor, rolul pe care îl au *legile* în viața socială. De aceea *Platon*, care da mare atenție jocurilor în teoria lui asupra educației, era de părere să se supravegheze serios copiii în jocurile lor și să nu fie lăsați a nesocoti și călca regulile jocului, căci deprinderea aceasta duce la nestatornicia voinței, la capriții și arbitrar, care, mai târziu, în viața socială, se preface în deprinderea vătămătoare de a nesocoti și călca legile statului și dă naștere unei înclinații revoluționare.

Cu ocazia jocurilor se pot deprinde copiii din contră cu respectul ordinii și a regulei, cu respectul dreptului altuia și cu sentimentul datoriilor proprii, care nu exclude sentimentul dreptului propriu.

Jocurile sunt un mijloc de educație morală ; dezvoltă simpatia, solidaritatea între tovarăși, stăpânirea de sine, spiritul de dreptate.

Ele exercită spiritul de inițiativă, de curaj, de risc, de sacrificiu. Întăresc astfel voința.

Ascut agerimea minții și deprind cu chibzueli și hotărâri repezi, în fața unor situații noi, și cu reacții imediate și bine adaptate la ele. Intreaga personalitate capătă un stimulent de funcționare și de armonizare a forțelor ei pentru dominarea împrejurărilor.

Educația intelectuală.

Deosebirea dintre educație și instrucție

Prin educație am înțeles, în genere, darea unor *deprinderi* anumite naturii omenești, Prin *instrucție* se înțelege curat și simplu numai darea unor cunoștințe.

Educația se adresează întregii naturii omenești: și corpului și sufletului, cu toate facultățile lui deosebite. De aceia se vorbește de *educația voinței*, a *sentimentului* și a *inteligenței*.

Instrucția se adresează numai inteligenței. Invățământul are de scop, în prima linie, a înzestra spiritul cu anumite cunoștințe despre lume, viață, lucruri, oameni, societate.

Se vede de aci deosebirea particulară dintre *educația intelectuală și instrucție*. Cea dintâiu voește a da spiritului anumite *deprinderi de funcțiune*. Scopul ei se realizează exercitând mintea și disciplinând-o. În cazul acesta *cunoștințele* ce se dau în învățământ sunt numai un *mijloc*, cu ajutorul căruia se caută a se dezvoltă facultățile de cunoaștere ale spiritului, sunt un prilej de a exercită asupra lor percepția și apercipția, judecata, raționamentul, imaginația. etc.

Pentru că deprinderile bune de funcțiune ale inteligenței,

deci educația intelectuală, *formează* spiritul, numim *formală* acea cultură a minții, în care cunoștințele servesc mai mult ca mijloc de exercițiu mintal.

Învățământul devine astfel direct un mijloc de educație, anume, în prima linie, mijloc de educație a inteligenței.

Din cauza legăturii ce există, în natura sufletului, între inteligență și celelalte facultăți — sentiment și voință — învățământul este un mijloc *indirect* de educație în genere, după cum s'a văzut aceasta la locul său, când a fost vorba de educație morală, religioasă, etc.

Suma mijloacelor de care se servește învățământul pentru realizarea scopurilor sale — comunicarea de cunoștințe și educația, în genere, și în special educația intelectuală — se găsește expusă în o parte deosebită a studiului pedagogiei, anume în *Didactică*.

— SFARȘIT —



TABLA DE MATERII

I

Ideii pregătitoare

	Pag.
1. Necesitatea pregătirii speciale a educatorului . . .	5
2. Pregătirea între educatorul pregătit prealabil, în mod teoretic și practic, și cel nepregătit . . .	7
3. Efectele binefăcătoare ale culturii pedagogice . . .	10
4. În ce constă cultura pedagogică teoretică, necesară educatorului. <i>Diviziunea pedagogiei</i> . . .	11
5. Pedagogia și metodologia generală . . .	14

II

Obiectul și caracterul practic al pedagogiei. Știința educației. Științele ei auxiliare: psihologia, etica; ce ajutoare primește dela ele.

1. Științe teoretice și științe practice . . .	16
2. Pedagogia, știință practică . . .	17
3. Științele auxiliare ale pedagogiei . . .	18

III

Noțiunea educației

19

IV

Este posibilă educația? În ce limită și condiții?

1. Educația atotputernică . . .	21
2. Imposibilitatea educației . . .	23
3. Posibilitatea educației: condițiile și temeiul ei științific . . .	25

V

Factorii educației: individualitatea innăscută și cea câștigată. Individualitatea moștenită.

- | | |
|---------------------------------------|----|
| 1. Strificația caracterului | 28 |
| 2. Caracterul individual | 31 |

VI

- | | |
|---|----|
| Puterea, condițiile și limitele educabilității | 33 |
|---|----|

VII

- | | |
|--|----|
| Necesitatea și importanța educației | 35 |
|--|----|

VIII

Scopul educației.

- | | |
|--|----|
| 1. Diferitele formulări ale scopului educației, și înțelesul lor ultim, comun. | 39 |
| 2. A dezvolta viața în genere — armonizarea vieții individuale și sociale — ca scop al educației | 41 |
| 3. Cultura generală și specială | 43 |

IX

- | | |
|---------------------------|----|
| Educația națională | 45 |
|---------------------------|----|

X

Mijloacele pentru atingerea scopului educației

- | | |
|--|----|
| 1. Stimulentele psihice. Instinctul onorii | 49 |
| 2. Sociabilitatea. Imitația. Curiozitatea. Motilitatea | 51 |

XI

Educația Fizică.

- | | |
|---|----|
| 1. Scopul și mijloacele educației fizice | 55 |
| 2. Exercițiile fizice | 57 |
| 3. Exercițiile militare.—Lucrul manual.—Gimnastica muncii | 59 |

XII

Educația estetică.

- | | |
|--|----|
| 1. Scopul și înțelesul educației estetice | 61 |
| 2. Necesitatea și importanța culturii estetice | 62 |
| 3. Mijloacele | 64 |
| 4. Pornirile innăscute pentru diferite arte | 65 |

XIII

Educația religioasă	69
---------------------	----

XIV

Educația morală

1. Scopul educației morale	71
2. Cuprinsul și necesitatea educației morale. Virtuțile personale și sociale. Simpatia. Conștiința	71
3. Mijloace pentru dezvoltarea simpatiei	74
4. Deosebirea între instrucția morală și educația morală	78
5. Stimulentele voinței. Mijloace generale de influențare	79
6. Emulația. Comparația cu sine însuși	80

XV

Pedepsele

1. Necesitatea de a alege pedepsele	84
2. Ce trebuie să se pedepsească	86
3. Diferite feluri de pedepse	88
4. Reguli în darea pedepselor	92

XVI

Natura morală a copiilor	95
--------------------------	----

1. Minciunile copiilor	96
2. Sunt copiii egoiști și cruzi	97

XVII

Școala și familia ca institute de educație. Raporturile dintre ele.

1. Educația școlii	101
2. Educația familiei	105

XVIII

Școala și Statul	107
------------------	-----

XIX

Ordinea și disciplina în școală	110
---------------------------------	-----

XX

Calitățile educatorului. Autoritatea	113
--------------------------------------	-----

	<u>Pag.</u>
XXI	
Psihologia copilului 116
Trăsături caracteristice ale fazelor copilăriei 118
XXII	
Instinctele la copii 120
Imitația voluntară și involuntară 123
Jocurile 125
XXIII	
Educația intelectuală.	
Deosebirea între educație și instrucție 127
<i>Sfârșit</i> 128

