

ANA CONTA-KERNBACH

CASA ȘCOALELOR  
BIBLIOTECA PEDAGOGICĂ

No 15930-

NOTIUNI

DE

# Pedagogie, Didactică și Metodică

CU O ANEXĂ

---

BUCUREȘTI

Editura „Librăriei Școalelor” C. SFETEA

CALEA MOȘILOR 62 — 64

1914

20213

Prețul 5 Lei

NOTIUNI  
DE  
**PEDAGOGIE, DIDACTICĂ ȘI METODICĂ**  
CU O ANEXĂ

---



Toate exemplarele vor fi iscălite de autor.

R. Loute. J. Henrichs

ANA CONTA-KERNBACH

64849

CASA ȘCOALELOR  
BIBLIOTECA PEDAGOGICĂ

NOȚIUNI *No* 15930

DE

# Pedagogie, Didactică și Metodică

CU O ANEXĂ



159689

263282

BUCUREȘTI

Editura „Librăriei Școalelor” C. SFETEA

CALEA MOȘILOR 62 — 64

1914



BIBLIOTECA CENTRALA UNIVERSITARA  
BUCUREȘTI  
COTA 64849

1956

RC/24/03

DE ACELAȘ AUTOR:

- Clipe**, versuri ediția a II-a . . . . . 1904, istovită.
- Fulgi**, proză . . . . . 1905, „
- Elemente de Metodică** . . . . . 1905, „
- Elemente de Pedagogie**, ediția a II-a . 1910, „
- Școlare**, ediția a doua . . . . . 1910, 3 Lei.

**B.C.U. Bucuresti**



**C159689**

## PREFAȚĂ

---

*Manualul de față, care înfățișează o muncă de 8—10 ani, cuprinde aproape întreg cursul de științi pedagogice dela fosta școală normală de institutoare din Iași. Noțiunile de Metodică și Pedagogie, tipărite și în volume izolate în 1904, 1907 și 1910, s'au unit cu cele de Didactică și cu câteva note de Logică și Psihologie, s'au unit și în vederea sprijinului ce cată să-și dea chestiunile de educație și spre a evidenția legătura, organică aș zice, dintre lucrările mele, cari, orice s'ar zice, nu sunt compilări, și în scopul de a putea coborî prețul acestor lucrări și a le pune astfel cât mai la îndemâna învățătorilor, cea mai simpatică dintre categoriile de muncitori intelectuali și aceea de a cărei propășire ne interesăm cu toții în primul rând.*

**Autorul.**

---



## PREFAȚA LA EDIȚIA I DE METODICĂ

---

*Vechile tratate de Metodică, cu formulele lor sentențioase, cu principiile lor imperative și fără nici o justificare științifică, nu mai au astăzi prestigiul cerut pentru toți cei deprinși cu minuțiile analizei și cari întrevăd rezultate hotărâtoare în actualele cercetări experimentale.*

*De altă parte, cu noile mijloace de investigare, specialiștii din toate țările adună zilnic un nămol de material de observație, a cărui importanță este negreșit neprețuită, dar care, chiar din cauza volumului și a nouătății lui, nu a putut și nu poate fi încă coordonat și sistematizat în principii imediat utilizabile. Iar congresele speciale, chemate să ceară observațiile și să fixeze prin autoritatea lor normele directive, au o activitate cu mult prea sporadică pentru a putea răspunde nevoilor zilnice.*

*De aici greutățile întâmpinate de acei cari caută a se ține în curent cu progresele practicei profesionale dăscălești. Ei nu pot găsi în literatura specială, — nici chiar a țărilor în care asemenea studii sunt mai cultivate, ca Franța, Germania, Italia — decât sau călăuze fără nici o justificare științifică, sau monografii prea ample și minuțioase, întunecate de expresii tehnice variind dela un cercetător la altul. Nici o lucrare însă sistematizată, în curent cu ultimele cercetări psihologice, completează și totodată în proporțiile cerute de modesta carieră de învățător.*

*Spre a răspunde acestei necesități, m'am hotărât a da la lumină în lucrarea de față cursul meu de Metodică, ținut la școala normală de institute din Iași între anii 1895—*

1904. El are de bază nu numai controlul conștiincios al cercetărilor altora, făcut asupra elevilor școalei de aplicație în curgere de mai mulți ani, ci și numeroase observații proprii acolo culese, precum și cercetări noi de analiză, provocate de nevoile urgente ale unor școli fără tradiție și ale programelor în continuă prefacere. Pe aceste date am căutat să stabilesc principiile metodice călăuzitoare, ținând pretutindeni a le da și justificarea lor psihologică. Dacă această explicare nu va fi totdeauna acceptată, tendința statornică de a îndreptă mintea viitorului institutor înspre cercetări psihologice, deprinzându-l cu nevoia unei scrupuloase analize, să slujească drept compensare.

Aceste împrejurări explică, cred, pentru ce, spre a preveni pe cetitor, atunci când am destinat lucrarea de față publicității, am fost nevoită să las să apară, poate prea adeseori, subiectivitatea autorului.

**Autorul.**

---



# PEDAGOGIE

---

## OBIECTUL PEDAGOGIEI

Desvoltarea individului în curgerea ei deplină este înrâurită de nenumărați factori. Schimbările temperaturii, nivelul terenului locuit, umezeala aerului, mișcarea statornică a atmosferei, vecinătatea turburătoare a vulcanilor, iată elemente cari determină în anumit fel constituția și temperamentul omului. Dar nu numai mediul cosmic, ci și cel social înrăurește în mod hotărît asupra fiecăruia din noi. Oamenii cari ne înconjoară, chiar acei cari vin mai rar în atingere cu noi, prin felul lor de a fi, prin purtarea lor severă sau îngăduitoare, prin concepțiile lor înguste sau generoase, mărginesc sau întetesc în mod statornic pornirile toate cu cari ne-a înzestrat dărnicia naturei.

Și dacă ne mai gândim că fiecare individ nu-i decât un produs necalculat și necalculabil al moștenirii și vedem cât de multe elemente intră în formarea unei individualități, ne putem da seamă de răspunderea aceluia care ține să călăuzească în spre bine desvoltarea unui copil.

În afară însă de înrâurirea aceasta nevroită, chiar de acei cari o exercită, cu atât mai puțin de acei cari o sufăr, omul a fost supus, din cele mai vechi vremuri, unei înrâuriri știute și vroite — a părinților în primul loc — exercitată în mod aproape statornic și sistematic și îndreptată în vederea unui țel determinat. Pe această înrâurire conștientă și sistematică o numim educație. Ea s'a hultuit pe instinctul reproducerei, al perpetuării speciei, instinct co-



înmun tuturor animalelor, și pe sentimentul matern. Această activitate conștientă, de o vechime necalculabilă, fiindcă trecerea dela instinct la viața conștientă s'a făcut treptat în evoluția organismelor, este pornită din tot ce are omul mai ales și mai bun în sufletul lui : 1) reflecțiune, 2) dorință, pornire generoasă, ca *alții* măcar să sufere mai puțin decât el însuși, ca *alții* să fie mai bine pregătiți pentru lupta ce-i așteaptă !

Educațiunea în trecut ca și în momentul de față, ca teorie și ca practică, formează *obiectul științelor pedagogice*. În *Istoria Pedagogiei* studiem felul cum s'a făcut educația în diferitele vremuri, dar mai ales diferitele sisteme pedagogice, propuse în primul loc de legiuitori și de filosofi. În *Pedagogia propriu zisă* studiem teoria educațiunei de dat astăzi, adică a celei care ni se pare *mai bună pentru vremurile de față, mai potrivită cu idealul* către care tinde omenirea din zilele noastre, *mai aproape de treapta de mână* a evoluțiunei omenști. În *Didactică și Metodică* studiem amănunțirea în practică a principiilor generale fixate de către *Pedagogie*.

Pedagogia ca știință este o creațiune modernă. Observațiuni multiple și ușor controlabile, legi strict formulate și bine verificabile, nu avem în domeniul Psihologiei și chiar al Fiziologiei decât de câteva decenii. Până la Herbart, adevăratul întemeetor al ei, Pedagogia ca și Psihologia, ca și întreaga Filozofie, din care aceasta din urmă este o ultimă diferențiere, nu eră decât o aspirațiune generoasă a unor nemulțumiți, câteodată geniali, decât o creațiune artistică, apărută pē deantregul din sforțările unui singur individ.

Educația interesează însă omenirea întreagă, teoria ei va trebui să se sprijine numai pe experienți îndelung repetate și multiple, numai pe cercetările cele mai neîndoelnice asupra mersului firesc al individului. Pentru a avea dreptul să se impue tuturor, ea care reprezintă interesele cele ma vitale ale omenirei, teoria educațiunei cată să reprezinte cercetări riguros științifice.

Chestiunile de educațiune pot fi tractate din mai multe puncte de vedere. De mare însemnătate ar fi bunăoară cercetarea dacă felul educației trebuie să impus de Stat sau lăsat la aprecierea familiei; dacă în dezvoltarea individului trebuie de pe acum urmărit idealul de umanitate și n'ar fi mai urgent să stăruim asupra celui de naționalism, etc.

Luând în considerare însă timpul scurt ce ni este dat, noi în Pedagogie vom tracta chestiunea educației exclusiv din următoarele puncte de vedere mai însemnate.

1) Ce folos poate aduce cultura omului asupra omului și'n ce limită se poate face educația.

2) Ce scop urmărește educațiunea. Utilitatea omului pentru societate, fericirea și deplina dezvoltare a individului, sau pe amândouă deodată.

3) Ce mijloace sunt mai proprii pentru atingerea scopului dat. De unde putem cunoaște aceste mijloace și cum sunt ele de folosit.

Pentru a răspunde la întrebarea întâia avem de consultat Istoria Pedagogiei și biografiile oamenilor cari s'au apropiat ori s'au îndepărtat mai mult de desăvârșirea morală. La întrebarea a doua răspunsul îl dă Sociologia și'n special Morala, iar la a treia întrebare, Fiziologia și Psihologia, științi devenite astăzi experimentale.

Cum vedem, Pedagogia nu este o știință c'un domeniu de cercetare propriu, ci o colectare de adevăruri date de către Fiziologie, Psihologie și Morală. Dacă datele dela care pleacă ea nu sunt verificabile, sau măcar controlate, toată clădirea e amenințată să se surpe.

Pedagogia are mare asemănare cu Medicina. Și una și alta implică răspundere multă, și una și alta cer individului chemat să le practice cu izbândă, pregătire îndelung căpătată, disciplină intelectuală încercată, fineță de analiză și acea putere nedefinită de intuire, de ghicire, de *trecere mai departe decât cele date*, daruri cari nu se pot căpăta fără dispozițiuni firești remarcabile. Dar, pe când diagnoza și tratamentul medicului nu au de a face decât



cu simptome firești evidente și independente de voința bolnavului, diagnoza și tratamentul educatorului au de luptat cu o complexitate de elemente nepătrunsă și cu o putere de prefăcătorie, care poate merge până la neînvins. Iată de ce credem noi că munca educatorului e mai grea decât a medicului — deși părerea generală e alta — și de ce socotim că pregătirea profesională ce i se dă în zilele noastre, nu este îndestulătoare.

## Necesitatea Educației.

### Limitele în care se poate ea face.

Prin educație înțelegem dezvoltare, propășire, înțelegem ducerea, dacă nu la deplinătate, cel puțin la maximum de perfecționare pe care-l îngăduesc natura individului și condițiunile lui de traiu, — a *tuturor însușirilor*.

Însăși răspândirea tot mai mare a culturii, a înrâuririi vroite a omului asupra omului ar fi o dovadă și despre superioritatea ei asupra dezvoltării lăsate în voia întâmplării, și despre necesitatea ei. Omul ca individ se poate înșelă, omenirea în mersul ei prin veacuri, nu...

Putem însă dovedi și altfel că cultura a devenit un compliment absolut trebuitor progresului. Organismul social, pentru propășirea lui ca întreg, are nevoie de o comunitate de vederi și de o afinitate de simțire între elementele lui. Dar asemenea rezultate nu le poate da decât înrâurirea conștientă. Căci știut este că mersul firesc al propășirii, înmulțind elementele de combinație ale personalității, diferențiază și deosebește pe oameni din ce în ce mai tare. Mult mai multă apropiere eră între regele David și soldații lui, decât poate fi astăzi între doi indivizi din aceeași treaptă socială și chiar din aceeași profesiune!

Se naște întrebarea: *cât* putem nădăjdui dela educație? Poate ea ceva? Poate totul?

Multă vreme s'a crezut că copilul nu-i decât fructul ostenețelor celor cari îl cresc, un aluat moale din care se

poate face orice. Inteligenți alese s'au făcut apărătorii acestei păreri: Platon, Locke și alții. Oricât de folositoare a fost pentru ridicarea prestigiului educațiunei, astăzi ea este părăsită. „Copilul ca ceara” a rămas principiul educativ cel mai compromis.

Și părerea diametral opusă este falsă, deși e susținută de către capete distinse și dânsa.

De câte ori așa zisele vocațiuni nu sunt decât dorința de a semăna unui individ, întâlnit cândva o clipă și care avuse darul să ne placă? Câți copii nu alunecă pe drumul destrăbălării numai sub îndemnul romanelor sau al poveștilor de haiduci? Netăgăduit că o impresie exterioară e cu atât mai hotărâtoare cu cât cade pe un teren mai favorabil, iar întoarcerea din rătăcire și părerea de rău nu sunt în totdeauna dovezi că greșala nu-și găsește temperamentul prielnic.

Dar dacă o impresie accidentală, să-i zicem, are atâta putere, este logic oare să susținem că o înrâurire sistematică, susținută, vroită și prelungită, nu ar fi *cel puțin* tot pe atât de eficace dacă am face-o în aceleași condițiuni?

Recunoaștem că educația de astăzi nu are putere asupra caracterului. Vina poate rezultă și din complexitatea elementelor pe care Psihologia n'a ajuns încă s'o străbată, dar și din lipsa de continuitate în munca educativă. Cu atâția profesori și atâția educatori câți îi are în zilele noastre fiecare copil, mai avem dreptul să pretindem o lucrare continuă și consecventă?

Adevărul asupra puterii educațiunei stă în călea de mijloc. Înrâurirea educatorului nu este neșarmurită, dar ea poate fi foarte mare, când educația se face în condițiile pe cari le pune la îndemână știința modernă. Ea ar fi cu mult mai mare, dacă s'ar stabili cât mai grabnic o convergență între sforțările tuturor celor cari urmăresc dezvoltarea aceluiaș individ.

În ce măsură este educația superioară dezvoltării firești a individului?



Chestiunea aceasta o atingem numai în treacăt, de oare ce locul ei este aiurea. Aci vom semnală numai rezultatul cel mai simțit al culturii și anume înviorarea și extraordinara împuternicire a inteligenței. Capitalul de cunoștinți pus la îndemâna oricui este astăzi de o bogăție uimitoare; mintea pătrunde mai curând, străbate mai adânc, iar activitatea ei, putându-se prelungi tot mai mult, dovedește o forță de producere nebănuită în veacurile trecute. Dar însuși felul de a fi al individului, modul de a veni în atingere cu semenii săi, se schimbă temeinic prin o cultură intelectuală, ceva mai intensivă. Să observăm doi frați cari n'au aceeași instrucție, deși dispozițiunile lor firești nu ar fi prea osebite. Cazuri de acestea se întâmplă adesea în țările în care cultura e de origină recentă. Câtă ușurință în a urmări și a pătrunde spusele și simțirea altora, ce îngăduire pentru greșelile curente, la unul; câtă țermurire de concepție, ce fanatism și câtă îndărătnicie, la celălalt! Unealta gândirii s'a făcut mai fină și mai ușor de mânuit pe urma unei educații îngrijite.

Nu susținem prin aceasta că cultura dă numai calități și că ignoranța presupune numai lipsuri. Niçi de cum! Zicem numai că cultura *schimbă* pe individ, că prin cultură omul devine o varietate animală *alta* decât eră, mai bună sau mai rea, după gradul lui de înaintare pe scara instrucției, după deplinătatea și varietatea educației primite, după punctul de vedere din care îl apreciem chiar.

În ce privește limitele și îngrădirile educației, ele sunt hotărâte, și știința și bunul simț ne-o spun, de capacitatea psihologică a educatorului, de condițiuni și greutăți sociale peste care nime nu e stăpân—necazuri, boale și altele—dar mai ales de natura corporală și sufletească a copilului. Educația scoate daruri ascunse, ea nu aduce mai nimic din afară, decât doar prilejul de a se manifesta, precum și putința de a împuternici o aptitudine prin dese repetări.

Și de oarece fiecare individ reprezintă un capital de energie, hotărât pe întreaga viață, cu cât acest capital

va fi mai cumiște cheltuit în vremea desvortărei, cu atât el va putea face față nevoilor traiului timp mai îndelungat. Educația va să însemne îndrumare și imputernicire, nu consumarea forțelor. Iată de ce vom zice că educația cea mai cuminte nu este aceea care produce *cât mai mult*, și *cât mai curând* ci aceea care asigură mersul *cel mai bun și mai normal în decursul vieții întregi*.

Lucrarea primordială a educatorului va trebui deci să fie cunoașterea cât mai amănunțită și mai desăvârșită a individualității copilului, pentru ca munca acestuia să fie hotărâtă și cantitativ și calitativ de dispozițiile și puterile lui speciale și reale iar nu de cele presupuse și dorite, prin urmare absolut problematice.

Dar pentru ca munca să ne fie spornică în acest sens, noi dascălii avem nevoie și de pregătire științifică temeinică și de pătrundere psihologică încercată, dar mai presus de toate de deplina încredere a părinților și a autorităților școlare. Această încredere însă, trebuie s'o și merităm !...

### **Educația în școală față de educația în familie.**

Educația se face în familie sau în școală. În familie ar fi să se îndeplinească cel mai bine, căci pe când copilul nu vine cu dascălul în atingere decât câteva minute pe zi, sub ocrotirea părinților el trăiește o jumătate de viață. În al doilea loc, îngăduirea și răbdarea pornite din dragoste sunt mijloace educative cu mult mai eficace decât simțul de dreptate, decât sentimentul datoriei și compătimirea când sunt și acestea — cu cari dascălul cată să înlocuiască atmosfera sufletească a familiei. Deasemenea cunoașterea individualității ar putea-o părinții atinge mai lesne. În analize sufletești joacă mare rol analogia. Un sentiment ni-l explicăm mai ușor, dacă l'am simțit, și mult mai lesne descoperim motivul tăgăduit al unei acțiuni, când aceeași pornire ne-ar fi îndemnat vreodată. De multe



ori mergem chiar prea departe pe calea aceasta, presupunând altora toate simțirile noastre. Așa se explică de ce mai ușor înșeli pe un om de treabă și inteligent, decât pe un șiret prost. Cu bănuiala lui, acesta e veșnic în stare de apărare.

Numai o cultură intensă și un îndelungat exercițiu cu analizele de conștiință duce la cunoașterea și pătrunderea sufletelor osebite de ale noastre. Judecătorul de instrucție ajunge abil după multă practică și scriitorul inteligent nu debutează cu romane psihologice. Așa fiind lucrurile, părinții au cei mai mulți sortii de isbândă să pătrundă în amănunțimile de caracter ale copiilor lor, cu cari au și atâtea elemente comune și atâtea prilejuri de ciocnire.

Li s'ar cere pentru aceasta părinților mai puțină închinare de sine, mai multă deprindere cu cercetarea obiectivă și nepărtinitoare a lucrurilor, și o cultură pedagogică aproape tot pe atât de serioasă ca și a dascălului. Cum toate aceste condițiuni sunt greu de îndeplinit, tendința de a crește copiii în școală se generalizează din ce în ce mai mult.

În afară de cele arătate mai sus, de motivul de economie, care este și el hotărîtor, trebuie să recunoaștem că există în favoarea școlii și motive de ordin pur pedagogic. Desvoltarea intelectuală pe care o dă școala — poate mai mare câte odată decât îi trebuiește omului — este cu mult superioară acelei pe care ar da-o familia, când celelate condițiuni ar rămâne egale. În afară de întrecerea dintre copii, stimul în multe privinți dăunător, dar care dă o îmboldire extraordinară activității omenești, școala oferă fiecăruia o experiență multiplă în câmpul gândirii, datorită marelui varietăți în felul de a pricepe și de a se exprima la atâția copii. Dacă elevul deștept slujește de model celui slab intelectualicește, și acesta, la rândul lui, arată celui dintâi cum să nu gândească și de cari forme de exprimare să se ferască.

Nici chiar desvoltarea morală nu e totdeauna în pierdere, oricât s'ar zice. Este adevărat că exemplele rele

sunt molipsitoare, este și mai adevărat că'n orice școală predomnește înrâurirea copiilor celor mai puțin buni. Sunt însă însușiri de caracter pe cari numai școala le poate da. Așa este deprinderea de a lupta spre a răzbate și a-și asigura un loc la lumina soarelui; așa este aceea de a recunoaște îngrădirile impuse de traiul în societate; așa este o impresie mai justă și mai puțin îngăduitoare despre valoarea proprie, etc. Omul care nu se cunoaște decât pe cale subiectivă, are despre dânsul o idee prea mare și câte odată cu mult prea mică!... Numai din ciocnirile dintre munca lui cu cea a altora poate el ajunge la o apreciere cât de cât mai aproape de adevăr, asupra puterii lui de muncă și asupra felului său de înzestrare sufletească. O asemenea apreciere, când e justă, poate fi, credem noi, o pavăză împotriva supramuncei și un ajutor temeinic la selecțiunea valorilor sociale.

Dacă familia ar veni cu puterea ei de înrîurire în ajutorul școalei, aceasta, așa chiar cum este astăzi organizată, ar da rezultate cu mult mai satisfăcătoare și în privirea educației morale. Dintr'un motiv sau dintr'altul, părinții stavilesc însă bunul cât l'ar putea face școala, în loc să-l desăvârșească. Este de dorit ca studiul Pedagogiei să se generalizeze, să devie un element de cultură generală, întocmai ca Istoria sau Geografia, așa fel ca părinții, mai familiari cu principiile educative, să se poată întâlni în gândire și cu educatorii de profesiune.

### „Mens sana in corpore sano“.

După părerea popoarelor vechi, Grecii și Romanii, omul este un întreg ale cărui părți constitutive, corp și suflet, au drepturi egale. Dacă mintea conduce, corpul ca să rămăe un instrument bun și supus, are nevoie să i se împlinească trebuințele. De aci însemnătatea gimnasticii tot pe atât de mare ca și a culturii artistice sau morale, de aci admirația Grecilor pentru tinerii cari se distingeau



în exercițiile corporale, tot pe atât de caldă ca și aceea pentru producătorii capo-d'operilor literare și filosofice.

Pentru a fi drepți față de vremurile moderne, trebuie să amintim că la Greci chiar, poporul cel mai intelectual, știința nu există, literatura eră puțină, iar filosofia rămâne privilegiul aceloră cari o puteau crea.

Creștinismul a venit și a rupt echilibrul. Sub domnia lui principiul antic, a tot stăpânitor „*mens sana in corpore sano*” cade în uitare. Mentea devine puntea de trecere la nemurire, corpul, un sclav josnic care trebuie sălilit să tacă. Cultura intelectuală, din ce în ce mai prețuită, ia locul celei mai elementare îngrijiri corporale, iar educația morală se reduce la perfecționarea puterii de stăpânire de sine, sau măcar, în lipsă, a celei de simulare față de alții.

Astăzi lumea cultă caută să reia firul rupt de către veacul de mijloc și să se întoarcă la concepția educativă veche. Nu se îndură însă nici de bogăția intelectuală adunată în vremile de glorie a minții și ar vrea să le împace pe amândouă: dezvoltarea desăvârșită a corpului, cu cultivarea minții și a inimei până la deplina lor perfecțiune. E foarte probabil că o împăcare cu drepturi egale nu mai este cu putință între aceste două directive de gândire. Ceea ce se simte mai lămurit din aspirațiunea vremurilor noastre, este nevoea de o *armonizare cât mai mare, de o proporționare cât mai potrivită* între dezvoltarea fizică și cea intelectuală, dela care proporționare atârnă în cea mai mare parte echilibrul moral, — și aceasta alcătuiește problema educativă a vremurilor de față.

Am zis că echilibrul moral atârnă dela proporționarea dintre cerințele de dezvoltare ale corpului și acele ale sufletului. În adevăr întreaga manifestare psihică nu-i decât *una* din funcțiunile creierului, iar buna stare a *acestuia* va atârnă, ca a oricărui organ altul, de starea corporală generală. Știința modernă a dovedit-o: fenomenul sufletesc cel mai brutal ca și cel mai subtil sunt exteriorizarea, sunt manifestarea sub un aspect *nou*, a unor fenomene fiziologice, cari presupun ca substrat material sistemul ner-

vos. Buna stare a unora, — fenomenele sufletești, — *atârnă* în mod fatal de mersul firesc și normal al celorlalte, — fenomenele fiziologice.

În urma acestor dovediri științifice, educației moderne nu i se mai îngăduie să dea culturai sufletești o însemnătate preponderentă asupra îngrijirii corporale, iar principiul antic, deși modificat: „o minte sănătoasă *nu poate dăinui* decât într'un corp sănătos” și-a recăștigat toate vechile lui drepturi.

### Scopul educațiunei.

Ce urmărim cu educația? O dezvoltare deplină și armonică a individului, după cum susțin cei mai mulți din pedagogii germani? Formarea și împuternicirea talentelor, după cum se practică lucrul pretutindeni?

În înțelesul dintâi educația rămâne o utopie, în înțelesul al doilea, o lucrare factice și c'un folos prea micșorat.

Dezvoltarea *armonică și egală a tuturor* însușirilor corpului și ale sufletului este un ideal neatins. Orice individ este un complex de elemente, în proporțiuni extrem de variate și a căror activitate zilnică dă tot altă rezultată. A îngriji *deopotrivă* toate însușirile—presupunând că am putea-o face — ar fi o pierdere zadarnică de muncă: dispozițiunile rudimentare, oricât de mare ar fi potențierea la care le-am aduce prin cultură, ar da foloase mici, lipsindu-le substratul firesc. Dar și dezvoltarea exclusivă a dispozițiunilor firești este o greșală. Organismul sufletește este un complex cu atât mai solid așezat, cu cât se sprijină pe o temelie mai din belșug împuternicită. Dovezi avem destule: talentele prea unilaterale le vedem istovindu-se curând, iar geniile, câte ni le-a dăruit până acum natura, au fost toate înzestrate în mai multe direcțiuni.

Fără să avem pretențiunea de a dezvoltă tot, trebuie deci în educație să clădim din belșug. Bogăția și variația dispozițiunilor sufletești este un semn de temeinicie,



de soliditate, de echilibru, de o bunăstare sufletească mai normală. Numai o extraordinară putere producătoare într-o direcție, dacă ar putea despăgubi de lipsa echilibrului sănătos dintre calități fie chiar modeste.

Omul în viața lui întreagă, în activitatea lui știută sau inconștientă, în munca lui vroită sau impusă de nevoi, n'a urmărit și nu urmărește decât două ținte :

- 1) fericirea lui individuală,
- 2) existența și propășirea unui grup social, mai imediat sau mai îndepărtat, familie, neam, omenire, dela a căruia bunăstare atărnă și a lui proprie. Două înfățișări prezintă activitatea întreagă a omului, cea de individ, moleculă sau divinitate, de sine stătătoare, și aceea de element al unui organism superior, de factor, important desigur, dar cu putere și însemnătate fragmentare și simțitor reduse...

Nu vom intra în discuțiunea atât de înfierbântată, dacă una din aceste înfățișări este mai de căpetenie decât cealaltă, dacă individul e făcut pentru societate, sau societatea pentru individ. Ne vom mulțumi să constatăm că societatea fără indivizi nu poate exista și că buna ei stare nu va fi să rezulte din o micșorare și o slăbire a elementelor constitutive.

Dacă ținta dezvoltării firești a omului, după cum ne-o dovedește Sociologia, este fericirea individului și propășirea organismului social, ținta educațiunii *nu poate fi decât tot aceasta*. Și după cum în evoluția individului conștiința înlocuește tot mai mult instinctul, acumulând prin selecțiune achizițiunile cele mai folositoare conservării și propășirii lui și transformându-le în material inconștient, ușor de transmis generațiunilor viitoare, tot astfel și educația, care nu e după noi *decât conștiința socială*, cată să înlocuiască tot mai mult înrăurirea întâmplătoare pe care o suferă copilul dela mediu, printr'un sistem de mijloace,

cari să-l îndrumeze din ce în ce mai sigur spre *țelul urmărit de către dânsa*. Educația are deci rolul de a ușura, de a grăbi, de a înlesni mersul evoluțiunii sociale firești, după cum conștiința individuală are pe acela de a ajuta cu mijloacele cele mai proprii și mai sigure, mersul propășirii individuale.

### A. Fericirea individului.

Fericirea ca stare sufletească unitară nu există. Ne numim fericiți atunci când vibrațiile de mulțumire, clipe singuratiche și împrăștiate, sunt relativ mai multe pentru un timp dat, decât acele neplăcute.

Astfel fiind, noi putem contribui la fericirea cuiva sau înmulțind numărul mulțumirilor sau micșorând pe acel al simțirilor dureroase. Și o putem face într'o măsură îndestul de mare pe ambele căi.

Mulțumirile cari alcătuiesc baza tuturor sunt datorite stărei organice bune. Cu drept cuvânt s'a spus în toate vremurile că sănătatea este temelia fericirii. Nici o mulțumire nu ne înlătură durerile fizice, nici una prin urmare nu va merita să-i jertfim sănătatea, bunul nostru cel mai prețios. — Starea și activitatea corporală, în primul loc cea musculară, pot da nenumărate mulțumiri. O plimbare prelungită în natură, suitul dealurilor, danțul, sporturile, gimnastica, legănatul bărcii ori al hamacului, plimbatul în trăsură sau în sanie, — câtă plăcere nu ne pot da!

Activitatea simțurilor este de asemenea izvor de bunăstare sufletească. Bucate gustoase, parfumuri plăcute, o orânduire estetică a locuinței, o haină curată și veselă, un smoc de flori, o priveliște frumoasă, o muzică dulce, fotografiile cari să reproducă minunile lumii, iată mijloace foarte simple și la îndemâna celor mai modeste venituri, mijloace cu cari putem procura distracții sănătoase, mulțumiri înviorătoare cari să îndemne și să împuternicească sufletul.

Imbelșugat rod de mulțumire ne dă inteligența în



activitatea ei. O convorbire vioacă, un schimb de glume, povestirea unei întâmplări noi, sborul fantaziei, desfătările cititului și ale călătoriei, gustarea operelor de artă, sunt forțe cu care înfrângem multe necazuri. Dar cele mai puternice însuflețiri ni le dă afectivitatea. În domeniul ei selecțiunea educatorului e și mai riguroasă și mai anevoe de făcut. A te ști iubit de ai tăi e sprijinul cel mai tare, a-i iubi, pârghia cu care răzbați orice nevoe. Bucuria de a-ți asigura familia împotriva lipsei, satisfacția de a fi respectat, mulțumirea de a ști că alții nădăjduesc în sprijinul tău, credința tăcută că ai la cine te'ndreptă în nevoe, mângulirea de a fi făcut cuivă bine, mândria de a fi lucrat pentru o idee măreață, fala de a-ți fi jertfit averea sau munca pentru țară... sunt atâtea mulțumiri din cari putem pune la 'ndemână tuturor.

Să amintim înfine și activitatea noastră producătoare : plăcerea de a munci, muscular sau intelectual, mulțumirea de a cântări cu gândul efortul de voință, de hotărîre și statornicie, până să izbutim într'o întreprindere, etc.

Grădina cultivată de tine, obiectele izvodite pentru a face cuivă plăcere, picturile și desemele după opere celebre, fotografiile luate în amintirea unui moment însemnat, nu trebuiesc judecate după valoarea lor estetică, ci după valoarea lor afectivă, i-am zice morală : câtă plăcere au cășunat aceluia care le-a lucrat, câtă plăcere pot face aceluia care le primește. Orice obiect, ca și oricare om, nu are o singură înfățișare sau o singură valoare în societate. Să ne dăm osteneala ca să descoperim cât mai multe din ele.

În această privință noi Românii suntem mai sălbați decât alte popoare. Pentru noi un tablou, dacă nu e de Rafael, nu plătește mare lucru, o grădină, alta decât cea din Versailles, nu ne mișcă. Să vie aceasta dela grosolănia spiritului de analiză? Să vie dela incapacitatea de a judecă prin noi înșine? Și lipsa sufletească pe care o semnalăm aci este una din multele pricini pentru cari Românii trăesc într'o continuă plictiseală, tânjesc dorind imposibilul, nu prețuesc excepționala frumuseță și bogăție



a țării lor și nu aduc cea mai mică îmbunătățire traiului lor zilnic. Le lipsește spiritul nuanțelor în gândire și simțire.

„Ori mult, ori nimic” pare a fi lozinca lor . . .

Din fericire această lacună o poate înlătura cultura.

Am zis că unul din cele două scopuri ale educațiunii este contribuirea la fericirea individului și am văzut că mijloacele nu lipsesc. Măestria educatorului va sta în selecțiunea senzațiilor și mulțumirilor de dat — vom vedea mai jos criteriile, după cari are a o face — și în deprinderile copilului cu o activitate și musculară și intelectuală, și afectivă și morală, *cumpătată, normală, sănătoasă*. E firesc ca omul să urmărească o plăcere, cuminenția veacurilor ne spune însă să nu căutăm mulțumirile nici cu orice preț, nici oricând. Subordonarea unei porniri oricare, alteia *mai de căpetenie*, sau măcar mai urgentă, iată prima treaptă a înțelepciunii, iar puterea de a rezista durerii, de a suferi greutatea unui necaz, de a înfruntă o lovitură pe care nu o putem înlătura, este un compliment necesar însăși fericirii noastre. Cumpăna trebuitoare în această privință au s'o deie educația intelectuală propriu zisă, cea afectivă și morală.

Dar și deprinderea cu renunțări continue, cu înge-nuncherea statornică a tuturor pornirilor, cu desăvârșita jertfă de sine, orișicât de creștinească ar fi ea, trebuiește definitiv condamnată și aceasta în numele concepțiunii științifice a educațiunii. Infrângerea unei energii reprezentată muncă și când ea nu e cheltuită în folosul societății sau al individului, ea este capital pierdut.

Dacă la mijloacele arătate, *deprinderea, căutarea și alegerea mulțumirilor sănătoase și prielnice*, a acelor care *înviează și susțin*, adăogim mijloacele — să le zicem acestora preventive — cari preîntâmpină, cruță pe individ de nemulțumiri și necazuri viitoare, vom fi arătat *tot ce omeneste e cu putință, ca contribuțiune la fericirea individuală*. — Prudența, curajul, oțelirea trupului și a sufletului, puterea de stăpânire și alte câteva, alcătuesc această a doua



689651



categoria a deprinderilor de urmărit în educațiune. Dar despre dănsese vom vorbi cu prilejul educațiunii morale.

## B. Propășirea societății.

Oamenii ca elemente constitutive ale societății pot contribui pe două căi la propășirea organismului social :

a) păstrând și păzind echilibrul existent, ca sănătate fizică și morală ;

b) punând în slujba societății prisosul lor de muncă, de bunăstare, de talent, de putere de sacrificiu, de dar creator.

Un individ care-și îngrijește sănătatea și nu devine un focar de desgust, de contagiune și de propagare de boli în generațiile viitoare ; un suflet echilibrat și normal, care caută să rămăe în limitele sănătății morale, care își agonisește cinstit hrana lui și a celor către cari și-a luat răspunderea, acel om este un factor de progres social cu mult mai prețios decât micul talent producător, care își permite orice abatere, ca preț veseliei și distracțiunii ce poate procura câte odată semenilor săi. Marea mulțime nu se înșală când prețuește mai puțin pe un actor mediocru, decât pe un ciobotar om de treabă. Talentul mijlociu nu o poate despăgubi de relele unei purtări șovăelnice și fără scrupule.

De asemenea un individ, deși egoist, dar echilibrat, cuminte, cumpătat și care nu jignește pe nime, este un element social superior devotaților cu orice preț, cari în dorința de a face bine unora calcă neșăbuit în picioare drepturile și cerințele cele mai legitime ale altora.

Când echilibrul și bunăstarea mijlocie ale societății sunt asigurate și propășirea devine cu putință. Această propășire este întrevăzută, prevestită și pregătită, așa ca marea mulțime s'o primească și s'o realizeze, de către talentele cu osebire mari, de către minți creatoare cu adevărat excepționale, *cu educația acestora, se însărcinează însă natura ! . . .* Pedagogia nu are să se ocupe decât de ceace

nevoea impune masei, de ceace zilnic poate faptui marea mulțime . . . Iată de ce nu vom stăruî aci nici asupra descoperirilor, a invențiunilor și a luminoaselor creațiuni artistice, cari au ridicat omenirea cu așa de mult deasupra animalității, i-au mărit bunastare și puterea de propășire materială, i-au asigurat desfătarea artistică și puterea de stăpânire asupra naturei — nici asupra educațiunei ce au primit autorii lor.

Noi, simplii muritori, meniți suntem să contribuim la propășire cu mijloace mai modeste : 1) împuternicind miezul de rezistență împotriva elementelor distrugătoare, 2) măbind numărul acelor cari alcătuesc *mediul* favorabil arătării și prosperării talentelor producătoare. Asemenea talente se nasc cu mult mai adeseori decât o credem ; ele pier însă din lipsă de condițiuni sociale prielnice dezvoltării și producerii lor.

Mai putem contribui la progresul omenirii punând în serviciul altora *prisosul* nostru de muncă și putere de sacrificiu și stăruim în deosebi asupra cuvântului prisos, el exprimă un principiu foarte însemnat, *acela al necesității de subordonare în acțiunile noastre*.

Nici un individ nu poate fi însă folositor altora fără un corp relativ sănătos, fără o organizare sufletească mai aleasă, fără o profesiune cu care să-și câștige viața. Iată de ce vom zice că societatea — și familia în primul loc, — e datoare să deie fiecărui membru al ei cât mai mult din următoarele bunuri : *sănătate, cultură sufletească și mijloace de traiu cinstit*. Această alcătuește prima îndatorire a societății față de individ și prin urmare dreptul nealterabil al fiecăruia din noi față de gruparea socială în care trăim.

Dar și individul are îndatoriri față de societate. Cari sunt ele ne spune Morala. Chemarea educatorului, ca și cea a preotului, ca și cea a familiei, este să arate acele îndatoriri, să le semnaleze și să contribuie ca fiecare copil să le poată cândva îndeplini. O educație completă nu se poate concepe fără obligațiunea de a aduce la cunoștința



individului și îndatoririle și răspunderea ce implică traiul în societate. Acest compliment de educație îl fac în alte țări preotul și familia. La noi nu-l face nime . . .

De unde rezultă obligațiunea noastră față de societate?

Cele mai multe ușurări de traiu de cari ne bucurăm, însăși posibilitatea propășirii și a desfătărilor sufletești, sunt datorite condițiunilor în cari ne aflăm astăzi, adică muncii desfășurate de generațiunile trecute. Ne-am folosit și ne folosim de binefacerile acestea, — nu este oare drept ca să contribuim, în schimb, ca acele binefaceri să facă un pas mai departe, sau măcar să treacă neștirbite celor cari vor veni după noi?

Dealtmîntrelea un produs al propășirii omenești, produs care merge învederându-se treptat, este *împuțnirea simțului social, al solidarității* dintre oameni. În acest sens se face evoluția omenească. Dovezi avem nenumărate: înmulțirea instituțiilor filantropice, formarea unor agregate sociale din ce în ce mai stabile, împuținarea războaielor și tendința umanitară de a le înlătura pe deantregul, etc. etc.

Am găsit că ținta educațiunei este dublă, după cum dublă este și activitatea individului. Desvoltarea și exteriorizarea deplină a pornirilor lui, pe de-o parte, țărăturierea activității individuale în liniamentele impuse de bunul mers al societăței, pe de alta, — iată *criteriile*, iată *normele*, după cari are a se face selecțiunea aptitudinilor de favorizat, iată și *îndreptările și justificările* Pedagogiei în lupta ei împotriva *pornirilor de înăbușit la fiecare din noi*. Tot ce poate ridică pe individ în *ochii lui proprii*, tot ce-i poate sporî energia, voea bună și valoarea lui producătoare (socială) fără *ca să vatăme* întru nimic *dreptul altuia* sau acel al *grupului social* în care trăește, se consideră ca o dispozițiune de favorizat, de cultivat, de desvoltat. Orice *pornire vătămătoare*, fie peste un timp cât de înde-

părtat, vătămătoare *stărei sociale* sau chiar *însuși individului*, — societatea suferă pe urmele acțiunilor nesăbuite, chiar a celor ce par mai neatârinate de dânsa — trebuie oprită, stavilită, combătută, înăbușită.

### **Mijloace educative. Impărțirea Pedagogiei.**

Pentru a înrâuri asupra individului într'un fel anumit, trebuie să cunoaștem mersul firesc al dezvoltării omezești, de oarece împotriva naturii nu putem lupta. În acest scop cerem ajutorul Fiziologiei și al Psihologiei. Mijloacele arătate de aceste două științe, ca cele mai bune, le vom numi *mijloace educative*.

Între cele mai însemnate mijloace — cu toate vom face cunoștință pe măsură ce vom tracta în deosebi fiecare chestiune pedagogică — vom cită deocamdată traiul în condițiuni igienice și mișcarea, necesare propășirii corpului, instrucția și cultivarea artelor, trebuitoare pentru dezvoltarea minții, deprinderile și exemplele bune, mijloace folosite pentru formarea inimei.

Activitatea îndreptată în sensul dezvoltării corporale o vom numi *educație fizică*; cea care țintește la perfecționarea inteligenței, *educație intelectuală*; iar lucrarea care are drept menire formarea caracterului, o vom chemă *educație morală*.

Astfel fiind, împărțim Pedagogia generală în trei mari capitole corespunzătoare celor trei înfățișări ale activității pedagogice.

### **Educația fizică.**

Dezvoltarea corpului înseamnă sporirea forțelor, — care implică și pe cea a volumului, — mărirea puterii de rezistență la intemperii și la muncă, aptitudinea de a face mișcărilor cu ușurință, cu înlesnire, cu siguranță și cu chel-tuiala cea mai mică de forță. Corpul cultivat are mișcă-



rile firești, line și grațioase, spre osebire de cel fără deprinderea exercițiilor corporale, rămas greoiu, stângaciu, nesigur și tremurător și care în fiecare acțiune consumă de două ori mai multă energie decât îi trebuște.

Să nu ne gândim însă la lucruri mari și extraordinare, nici la mijloace costisitoare, când vorbim despre educația fizică cuvenită fiecăruia. Nu artiști în danț și gimnastică, nu campioni în sporturi, nu uriași sau luptători celebri, are școala de pregătit. Ceeace se urmărește în educația fizică a tuturor este exact numai ceeace *ne trebuie tuturor*: puțința de a rezista la un mers prelungit, la un urcuș greoiu, la oboseală, la nesomn; oarecare pregătire pentru a lupta cu primejdiile; vigoarea de a nu ne lăsa biruiți de orice schimbare atmosferică, ușurința, mlădie-re, ghibăcia și exactitatea în mișcările zilnice. A merge lin și fără afectație, a te țineă firesc și grațios, a apuca exact, a mânui cu îndemănare și siguranță o coasă, o pușcă, o mătură sau o furcă, este tot atât de artistic și de prețios pentru educația generală, este tot atât de demn de râvnit, ca și a juca frumos sau a împlети cu grație. *Mlădierea de a face orice mișcare cu exactitate și siguranță, iată ceeace alcătuește elementul estetic al educației fizice.* Educatorul este acela care va să pue preț pe orice amănunt al ținutei și al mișcării, căci numai el știe însemnătatea mare ce are fiecare element în alcătuirea individualității omenești.

Exactitatea și siguranța mișcărilor este o calitate neprețuită chiar pentru educația artistică și cea intelectuală. După noi, ea poate sluji drept măsură unor calități morale anumite. Dar despre aceste toate vom vorbi la capitolele corespunzătoare.

Desvoltarea fizică presupune ca punct de plecare o bună stare organică. Iată de ce putem zice că *temelia ei este traiul în condițiuni igienice.*

Să examinăm câteva din aceste condițiuni. Vom face-o exclusiv din punct de vedere educativ, lăsând în afară orice explicare științifică.



## §. 1. Hrana.

La hrană avem de considerat calitatea, cantitatea și varietatea ei, precum și regularitatea meselor.

Hrana trebuie să fie substanțială, să cuprindă elementele constitutive ale organismului nostru sub un volum relativ mic. Ea mai trebuie să fie ușor de mistuit, adică să nu ceară digestiunii o energie organică în disproporție, fie cu valoarea ei hrănitore, fie cu puterile obișnuite ale individului care o primește. Alimentele să fie proaspete, bine păstrate, curat pregătite, inteligent combinate și proporționate la fiecare masă. În asemenea însușiri se învederează inteligența gospodinei.

Copiii vor fi feriți de mâncări prea grase, de alcool, cafea, ceaiu, și condimente. O prejudecată împotriva căreia trebuie luptat este oprirea de la dulce și acru. Zahărul este un element prețios în dezvoltarea mușchilor. Mamele vor consulta în această privință un manual de igienă sau, și mai bine, pe doctorul casei.

Cât privește cantitatea hranei, ar fi ca natura să hotărască cât trebuie copilului în fiecare moment dat. Instinctul slujește mai bine decât cea mai inteligentă mamă. Sunt însă cazuri, o recunoaștem, când instinctul nu călăuzește îndestul, când inteligența trebuie să intervină. Copilul mănâncă bucate cari nu-i priesc sau într'o câtime mai mare decât poate dovedi stomacul lui. Fără câteva experiențe însă, *absolut certe*, nu avem dreptul să țermurim cu socoteli riscate, porțiunea de mâncare a copilului. Să ne gândim că cu hrana primită el trebuie să-și înlocuiască țeșăturile arse, să producă căldura trebuitoare și să crească. Dacă nu e necesar ca un copil să fie gras, nu e un bine nici să rămâe pipernicit. Câte staturi mici și slăbite nu sunt datorite exclusiv chibzuinței nepotrivite a părinților!

Trebuința de variație în alimente reprezintă o necesitate a stomacului, ceva mai puțin simțită la copii decât la oameni maturi, dar necontestabilă. Gospodina în-



teligentă va căuta să nu jertfească calitățile mai sus pomenite — cantitatea și calitatea — în folosul varietății. Aceasta din urmă nu poate ține locul celor dintâiu.

Copiii digerând mai repede decât oamenii mari, e de nevoie ca dânșii să mănânce mai des. Deprinderea cu mâncare mai puțină, dată la răstimpuri mai mici, poate opri și dela ispita de a mânca mai mult decât cere nevoea. Dar esențialul în nutrirea copiilor este ca mesele să fie regulate și îndestul de depărtate, pentru ca o digestie să nu întrerupă pe alta. Intreg aparatul nostru digestiv funcționează mai bine, când îl deprindem cu pauze și muncă la anumite timpuri. O disciplinare a lui se impune, chiar dela cea mai fragedă vârstă.

Dar și excesul cu această deprindere poate fi o greșală. Omul care se îmbolnăvește fiindcă a întârziat masa cu câteva ore, dă dovadă de o inferioritate organică foarte regretabilă.

## §. 2. Imbrăcămintea

Rolul îmbrăcămintei este de a ne feri de temperaturile extreme ale mediului și de a ne păstra cât mai neșchimbată pe acea a corpului nostru.

Hainele de lână sunt cele mai bune, ca fiind rele conducătoare de căldură, la temperaturile mari. Tot ele feresc mai bine și de umezeală.

Bumbacul este preferabil pentru rufărie. El absoarbe transpirația, se poate bine spăla și ține potrivită temperatura corpului, fiind și el un rău conducător de căldură.

Mătasa și ața, cari lasă să treacă mai cu înlesnire căldura, le folosim de câte ori avem nevoie să pierdem din înfierbântarea corpului nostru: la petreceri, la plimbări în plin aer, etc.

Intr'un timp dat copilul pierde mai multă căldură de cât noi, fiindcă suprafața corpului lui e mai mare, proporțional cu volumul, decât a noastră. De aci vine că el răcește mai lesne, cu toată mlădierea mai mare a orga-

nismului, cu toată vigoarea de a reacționa împotriva influențelor exterioare, mai însemnată mult decât în vârstele ulterioare.

Deprinderea copiilor să îndure frigul, deprindere arătată de igienisti ca cel mai propriu mijloc pentru oțelirea organismului, este combătută de către marele pedagog H. Spencer. Mamele care doresc să facă cum e mai bine, să studieze cu băgare de seamă amândouă părerile și apoi să observe ce se potrivește cu firea copiilor lor. Dacă oțelirea organismului este un rezultat prețios, cheltuirea întregii forțe organice în o continuă producere de căldură, cu care să se înlocuiască acea risipă în vânt — iar ca urmare pipernicirea corpului — încă dă de gândit.

Coloarea îmbrăcămintei are și ea mare însemnatate. Cu cât se apropie sau se îndepărtează de negru sau de alb, ea atrage mai mult sau mai puțin razele solare, poate rezistă mai bine sau mai rău la spălat, poate înrâuri favorabil sau protivnic asupra sistemului nervos. Pentru toate aceste motive, la copii sunt de preferat colorile deschise și vesele.

Deasemenea trebuie preferată pentru dânșii îmbrăcămintea efină. Cu cât o putem spăla și schimba mai des, cu cât copilul se joacă fără să-i aibă grija, cu atât sănătatea acestuia este în spor, iar noi toți în câștig. Prin aceasta nu condamnăm luxul. Cerem numai ca copilul să nu-și jertfească libertatea jocului unei haine și să nu se deprindă a da o însemnatate, pe care n'o merită, eleganței și scumpetei acesteia. Părinții cărora starea socială le îngăduie luxul în acele condiții, pot să-l facă fără nici o vătămare pentru nime.

O caracteristică a vieții copilărești este nevoea de mișcare fără întrerupere. În vederea acestei nevoi hainele copiilor trebuiesc să fie ușoare și slobode, să nu împiedice nici o mișcare, fie ea cât de capricioasă. Altmintrelea copilul își modifică mișcările așa ca să nu simtă jugul hainei și contractează gesturi nefirești, ticuri urâte, ținută defec-



tuoasă, sau chiar o dezvoltare inegală a celor două părți simetrice ale corpului.

După aceleași norme sunt de ales încălțăminte și îmbrăcăminte capului: forma să fie comodă, materialul prim ușor și rău conducător de căldură, totul îndestul de efin ca să se schimbe de câte ori ceré nevoea.

Corsetul nu are ce căută în îmbrăcăminte unui om înainte ca corpul să fi ajuns la deplina lui dezvoltare, — lucru care nu se întâmplă decât după 20 de ani. Intrebuițarea lui la copii este o nebulie goală.

### §. 3. Locuința.

La locuință avem de considerat următoarele:

- a) așezarea casei,
- b) lumina pe care o primește,
- c) aerul, temperatura și calitatea acestuia.

O casă este sănătoasă dacă e ridicată sus dela pământ, dacă nu este umedă, dacă pereții nu-i sunt prea subțiri încât să-și schimbe prea lesne temperatura camerelor și dacă își primește lumina dinspre răsărit, miază-zi sau apus. Odăile dela miază noapte pot fi bune numai pentru căldurile mari de vară.

Camerele să fie înalte în tavan și cu ferești mari așa ca să poată înmagazina mult aer și lumină multă. E de dorit ca pereții să fie albi sau zugrăviți în culori deschise, și pentru a lăsa casei înfățișarea de veselie trebuitoare vârstei copilărești și pentru a silii gospodinele să-i curețe mai des.

Aerul va fi primenit de câteva ori pe zi. Sistemul de ventilație cel mai sigur este tot acel primitiv: deschiderea ferestrelor și a ușilor cât sunt ele de mari. Primejdia curenților, cu oarecare băgare de seamă, se poate înlătura.

Temperatura locuinței trebuie să fie ferită de extreme. Iarnă, camerele vor fi încălzite între 16 — 18 °C. și păstrate pe cât cu puțință la aceeași temperatură. Incălzitul

mai practic în țară la noi este acel cu lemne în sobe de olane, cari pot ventila dând o căldură potrivită și plăcută. Sistemul cu cărbuni are neajunsuri, iar despre calorifere nu e de vorbit până ce nu se vor efteni.

De mare însemnătate este *calitatea* aerului. Foarte multe boale vin numai din traiul într'un aer stricat. In afară de primenire, despre care am vorbit mai sus, de mare necesitate pentru păstrarea unui aer cât mai bun, este curățenia strictă a corpului și a îmbrăcămintei noastre, a locuinței și împrejurimilor acesteia. Curățenia corpului se întreține cu spălături îmbelșugate, cu băi dese, cu rufărie totdeauna curată și haine neconținut aerisite. Nu este lux schimbarea mai deasă a îmbrăcămintei. Adeseori ea este numai dovada unei simțiri mai fine, a unui nas mai rafinat și a unui mare respect pentru omenire. Francezul are o vorbă însemnată: „la propreté est une demi-vertu”, iar Englezul măsoară civilizația unui popor, după săpunul cât îl întrebuințează.

Casa are și ea nevoie de multă îngrijire. Să nu confundăm însă curățenia ei cu ordinea. Multe locuințe au ordinea, puține au curățenia și foarte puține pe amândouă. Dacă ambele calități nu pot fi obținute împreună, să preferăm pe cea mai necesară.

Condițiunile de căpetenie ale unei bune îngrijiri, sunt lipsa de praf, lumina și aerul mult în odaie. De aci nevoea ca tavanul, podeaua și chiar mobilele să fie cât mai lucii, mai impermeabile, mai lunecoase, ca să reziste colbului, iar scuturatul zilnic, lucrare de mare valoare igienică, să nu fie o simplă strămutare a microbilor de pe scânduri pe masă și viceversa, ci o îndepărtare definitivă a lor.

Deasemenea are mare însemnătate buna întreținere a curței și a stradelor. O grădinuță cu vegetație bogată primenește și purifică aerul. Câțiva pomi așezați în fața stradei sunt o pavază neprețuită pentru o gospodărie. Stropitul grădinei și al străzilor sunt o necesitate în lupta noastră împotriva microbilor.

Dar dacă curățirea casei este o lucrare foarte folosi-



toare pentru buna stare a familiei, sdruncinarea gospodăriei din temelie, în fiecare săptămână, sub pretextul grijitului, e o pacoste. Ea reprezintă imposibilitate de odihnă pentru toți și muncă, neproportionată cu rezultatul căpătat, pentru gospodină.

#### §. 4. Mișcarea.

O altă condițiune igienică de mare însemnătate este mișcarea. Sub impulsul ei toată ființa noastră se'nviorează. Respirația, circulația, digestia și îndepărtarea substanțelor netrebuitoare, funcționarea musculaturei, buna dispoziție sufletească, oglindirea mai exactă a inteligenței, toate capătă o vigoare și o înlesnire de activitate particulare.

Mișcarea câtă trebuie fiecărui individ, ca el să ajungă la această bunăstare zilnică, variază și cu capitalul de energie organică de care dispune, dar și cu cantitatea și felul de muncă obișnuit. De oarece capitalul reconstituant al forțelor noastre este aceeași alimentație și aceeași odihnă zilnică, individul care risipește în muncă intelectuală, nu va putea cheltui mult cu mușchii și viceversa. Cu drept cuvânt susține doctorul Mosso că gimnastica și sporturile în școlile cu programe încărcate, așa cum sunt acele franceze italiene și române, *nu alcătuesc decât o nouă supramuncă*. Exercițiile musculare sunt o cheltueală de forță mai ușoară decât învățătura, este adevărat, dar și ele sunt tot cheltueală. Pentru buna stare generală a individului, pentru înlăturarea supramuncei, este de preferat să consacram **exercițiilor corporale** mai mult timp decum o facem astăzi, dar cu condițiunea expresă ca acel timp să-l luăm dela munca intelectuală și nu dela odihnă.

Mișcarea poate fi mai intensivă sau mai lină, mai îndelung susținută sau mai scurtă. Higieniștii, luând mersul obișnuit drept mijlocie, drept termen de comparație și de măsură, socot că pentru buna funcționare a organismului trebuie individului 2 ore de mers pe zi, sau o

mişcare echivalentă ca cheltueală de energie, deși poate mai scurtă.

Vom cerceta mai departe, cu prilejul dezvoltării, a propășirii corporale, exercițiile musculare obișnuit întrebuintate ca mijloace educative.

### §. 5. **Somnul și odihna.**

Dar dacă mișcarea e folositoare, odihna este de absolută trebuință. Ca și mișcarea, odihna are nevoie să fie prelungită, pentru a lăsa timp să se îndeplinească și discordarea nervilor și cea a muschilor.

Odihna poate fi absolută, cum este în timpul somnului, sau numai relativă, cum o aflăm în distracții și recreațiile școlare.

În toată perioada creșterii, somnul mult este de rigoare. Nu vom statornici noi timpul anumit cât îi trebuie acordat, — natura o face mai bine. Vom adăogi numai că nu tot somnul are aceeași valoare reconstituantă. Somnul din vremea nopții, când liniștea e desăvârșită și aerul răcorit, nu poate fi înlocuit cu cel din timpul zilei. „Culcatul de vreme și sculatul de dimineată” rămâne deci un precept educativ în picioare, — cu condiția nestrămutată ca oarele dăruite somnului să nu fie niciodată mai puține de 8—9 din 24. Copiii mai mici de 14 ani au nevoie de ceva mai mult.

Cu cât e mai adânc somnul, cu atât el este mai de preț. Copiii vor fi deprinși să doarmă în întuneric, singuri în pat și pe cât se poate fără întrerupere, decuseară până'n ziuă. Ferindu-i de orice impresie puternică, — greutatea digestiei, sgomot mare, etc. — noi le dăm puțința să doarmă fără vise și deci să se odihnească cât mai deplin.

În ce privește recreațiile, ele trebuiesc prelunghite cu mult peste timpul cât li se dă în zilele noastre. Deasemenea sunt de respectat masa și digestia copiilor. Cetitul în vremea mâncării și lucrul, oricât de ușor, în recreații, trebuiesc oprite prin Regulament.



pa. b. c.

## §. 6. Desvoltarea corpului. Exerciții musculare.

Perfecționarea fizică se capătă prin ajutorul exercițiilor musculare — unele mai mult, altele mai puțin sistematice — făcute cu statornicie timp îndelungat.

Exerciții musculare avem multe dar nu toate de aceeași valoare educativă. Din acestea educatorul va face o alegere potrivită și cu mediul fizic în care se găsește și cu sănătatea și vârsta copilului, ba chiar și cu situația și vremea de care dispune acesta.

Exercițiile musculare cari pot îndeplini rolul educativ mai sus arătat sunt : suitul la munți, — exercițiu fără seamăn pentru desvoltarea plămânilor — săritul, agățatul, danțul, înotatul și vâslitul, patinatul, călăritul, jocul cu mingea, scrima, vânatul, gimnastica, gospodăritul, lucrul manual, lucrul pământului, jocurile de copii în felul celor combinate de Froebel, etc.

Nu vom stăruii asupra fiecăruia din ele. Să amintim totuși că valoarea unui exercițiu corporal se măsoară după pluralitatea mușchilor puși în mișcare, după numărul mai mare de mușchi folosiți simultan — vom numi această însușire *complexitatea mișcării* — după cum el se face sau nu în aer liber, după primejdiiile la cari expune și foloasele ce poate da desvoltării în alte direcțiuni, etc. Așa bunăoară sporturile, jocul cu mingea, danțul desvoltă și spiritul de sociabilitate, pe când munca câmpului și grădinaritul îmboldesc spre singurătate și meditațiune. Innotatul poate fi un ajutor pentru conservarea individului, lucrul manual dă îndemânare și fineță simțurilor. Un amănunt de căpetenie căruia trebuie dat preț în alegerea exercițiilor musculare este întru cât pot acestea pune în joc spiritul de inițiativă, întru cât pot desvoltă curajul și simțul răspunderii.

Dacă luăm în considerare totalul însușirilor arătate, vom găsi că exercițiul muscular cel mai jos pe treapta educativă este gimnastica. Fiind însă mijlocul cel mai eficient și mai ușor de folosit cu grupe mari de copii, cu toată

înfățișarea ei de exercițiu factice; gimnastica se păstrează în școală cu sfințenie.

Pe baza însușirilor arătate mai sus, vom stabili patru categorii de exerciții corporale :

- 1) gimnastica,
- 2) jocurile de copii,
- 3) sporturile cu exercițiile zilnice, ca mersul, etc.
- 4) lucrul manual, gospodăritul, lucrul câmpului.

Sunt două sisteme de gimnastică, unul german, care astăzi cată să evolueze în spre jocurile de copii, și altul suedez. Deosebirea dintre aceste sisteme vine dela tensiunea musculară mai mare sau mai mică, dela alegerea mișcărilor, mai îndepărtate sau mai aproape de cele firești, etc.

Jocurile de copii sunt mișcări imitative însoțite de cântec. Ele pun în joc inteligența și simțul artistic și pot alcătui o distracțiune prețioasă chiar pentru oamenii mari.

Sporturile sunt exercițiile cele mai plăcute și, necontestat, cele mai eficace, dar cer vreme multă, ba unele chiar și condițiuni bănești excepționale.

Gospodăritul și lucrul câmpului fiind munca zilnică a țaranului, pentru dânsul ele nu pot alcătui un mijloc educativ și cu atât mai puțin o distracțiune. Numai în păturile sociale mai avute pot ele avea o asemenea întrebuințare. Mai este de observat că nu toate mișcărilor acestor ocupațiuni pot fi folosite ca exercițiu de perfecționare corporală.

Exercițiile musculare, la mare cinste în antichitate, sunt chemate astăzi să contribuie la restabilirea echilibrului suflétesc, rupt de câtvă timp de către excesul muncii intelectuale. (Am văzut mai sus cu ce condiție ar puteau ele face). Ele cată să înlocuiască viața sedentară și meditativă, cerută de cultivarea exclusivă a inteligenței, cu o alta mai activă, mai firească și mai sănătoasă, întru cât răspunde deodată mai multor trebuinți ale firei. Omul este



o mașină complexă, munca simplificată și îndreptată într'o direcție unică nu-i poate conveni vreme îndelungată.

S'a făcut de mulți următoarea observație: generațiunea actuală, cultă și inteligentă, nu are maturitatea și autoritatea morală de care a dat atâtea dovezi cea trecută. Părinții noștri au fost *mai oameni* decât noi, deși aveau mai puțină carte și chiar mai puțină agerime intelectuală. Această lipsă sufletească, lipsa de maturitate morală, vine, între multe altele, și dela copleșirea conștiinței cu idei neutilizate și neutilizabile — adevărat leș sufletesce care imobilizează atâta energie nervoasă — dar și dela îndreptarea activității noastre într'o direcție unică și unilaterală.

O îmbunătățire urgentă în educația tineretului este deci și o ușurare a programelor și selecțiunea mai riguroasă a inteligențelor capabile să asimileze atâta material de gândire, dar și îndrumarea noastră, a tuturor, spre mai multă muncă fizică. Pe buna stare corporală se sprijină în primul loc perfecționarea morală. Numai în al doilea rând vine fineța intelectuală cu înrâurirea ei. Pornirile, sentimentele noastre, puterea de stăpânire, statornicia și hotărârea, egala dispozițiune sufletească, tot atâtea elemente fundamentale ale caracterului nostru, atârnă de buna noastră stare organică și deprinderile noastre, nu de convingeri, cu atât mai puțin de bogăția cunoștințelor. Dacă în principiul *mens sana in corpore sano*, luăm cuvântul *mens* în înțelesul de suflet în tripla lui manifestare, — trebuie să recunoaștem atunci că știința modernă are tot temeiul să reîntegreze acel principiu antic în toate drepturile lui.

Dar dacă facem apel la cultura fizică pentru a lupta împotriva supramuncei intelectuale și a slăbiciunii morale, să băgăm de seamă că un exces în acea direcțiune, supramunca, sau măcar ridicarea prea sus în însemnătate a culturii fizice, ne-ar duce la lipsuri tot atât de primejdioase din punct de vedere social, cât și acelea pe care le avem de înlăturat în momentul de față. Intre istovire nervoasă și bestialitate, nu este nimic de ales.

## EDUCAȚIA INTELECTUALĂ.

Numim inteligență activitatea prin care luăm cunoștință de fenomenele din jurul nostru, din corpul și sufletul nostru, activitatea prin care constatăm raporturile dintre noi și mediul în care trăim, precum și raporturile dintre cele încunjurătoare, independent de noi.

Inteligența nu este o lucrare unitară, ci o complexitate de lucrări ce variază între dânsese, în nuanțe și proporții, poate chiar până la infinit. Este deci o greșală să întrebuițăm cuvântul de inteligență într'un înțeles țăr-murit, iar greșala ajunge neertată când cu acel cuvânt numim însușirea de șiretlic, de sburdălnicie sgomotoasă, de viociune autoritară sau de vigoare extraordinară a instinctului de conservare. Aceste nu sunt manifestări intelectuale. La numirea de inteligență, corespund alte însușiri mai înalte și mai rari : o agerime în a vedea clar și exact lucrurile, o predispozițiune mai aleasă în a se emancipa de nevoile de toată clipa și a privi departe în timp și spațiu, etc.

Inteligența reprezintă o mare cheltueală de energie nervoasă și deci un substrat material corespunzător îmbelșugat. Ea poate avea numeroase nuanțe și chiar nenumărate grade. Dela lucrătorul inteligent care mulțumește pe stăpânul său și până la un Newton sau un Goethe, există tot atâtea trepte, probabil, câte sunt speciile animale dela amfioxus la om. Cu aceasta nu căutăm să stabilim între oameni o ierarhie pe baza inteligenței. Drepturile tuturor sunt egale întru cât se reazemă pe nevoi innăscute și deci reale. Trebuie însă să recunoaștem că chiar între indivizii inteligenți deosebirile pot fi izbitoare, trebuie să ne deprindem a nu lua orice viociune drept un talent plin de făgăduință, orice scânteere a ochilor drept manifestări de superioritate, orice invențiune croitorească drept o înfățișare de geniu.

Inteligența este cu atât mai mare cu cât ea se prezintă mai bogată, mai complexă și mai rezistentă, cu cât



facultățile sau lucrările de detalii care o alcătuiesc sunt mai puternice și mai rodnice. Deși atât de variată nuanțată, inteligența prezintă două aspecte generale ușor de doăsebit : 1) aspectul de oglindire exactă și mlădioasă, de pătrundere ageră și deplină, a fenomenelor din jurul nostru, — aceasta este inteligența propriu zisă ; 2) acela de putere producătoare : descoperiri de noi raporturi, de noi înfățișări, combinări în forme și proporțiuni necunoscute încă. Aspectul dintâiu este păstrarea trecutului, celălalt, pregătirea viitorului.

Puterea producătoare — talent sau geniu — presupune un grad înalt de forță de oglindire, pe când inteligența propriu zisă poate exista foarte aleasă și fără darul creațiunei.

În educație noi urmărim dezvoltarea inteligenței propriu zisă, a puterii de pătrundere exactă, asigurarea tot mai temeinică a progresului intelectual *mediu*, luminarea mintală mai eficace a masei. Despre formarea talentelor și a geniilor nu avem a ne îngriji. Aceștia le trebuie mijloace mari, mijloace pe cari natura singură le poate da. Recunoaștem că o educație greșită poate pune piedici unui talent, întârziindu-i deplinătatea dezvoltării sau cheltuind prea multă energie în direcțiuni protivnice chemării lui. Dar din această observațiune o singură concluzie se poate trage : necesitatea absolută ca educatorul să aibă pe lângă pătrundere psihologică și o cultură în cât mai multe direcțiuni.

Lucrările care alcătuiesc inteligența se sprijină una pe alta, se completează și se împuternicesc reciproc, așa încât distingerea lor este foarte anevoioasă când am căta s'o facem la mințile dezvoltate sau măcar mature. În schimb această distincție devine ușoară la copii, la sălbateci, la inteligențele bolnave sau rău organizate, la animale. Aceștia au și fost subiectele asupra cărora s'au studiat lucrările intelectuale, cu osebire în forma lor rudimentară.

Unele din aceste lucrări slujesc la adunarea materialului de gândire, altele la așezarea și păstrarea lui, altele

în fine sunt operații de organizare, de prelucrare, de construire. În grupa întâia intră *Percepția și A percepția*, în a doua *Memoria* cu formele mai primitive ale *Imaginației* (reproductivă și determinativă), în cea de-a treia *Generalizarea, Abstracția, Judecata, Raționamentul, Imaginația combinativă*.

Am greși dacă ne-am închipui că aceste forme ale activității intelectuale apar în conștiința individului succesiv și exact în ordinea arătată mai sus. Primirea celor întâiu impresii aduce dela sine punerea în joc a memoriei și a puterii de organizare, oricât de fragmentar s'ar face aceasta; imaginarea precede foarte adese reproducerea exactă a memoriei; judecata și raționamentul se arată la unii copii mai înainte ca ei să fi adunat material sensibil cât de cât îndestulător; și așa mai departe. Putem stabili însă un lucru: cu cât un copil are o moștenire intelectuală mai bogată, cu atât și lucrările de organizare mintală apar mai de timpuriu, mergând aproape simultan cu acele de acumulare, așa fel că la dânsul adunarea materialului se face dela început cu mai puțină risipă de forță, mai lesnicios, mai plăcut și mai îmbelșugat.

Observațiunea aceasta ne-ar putea explica de ce orășeni burghezi cu inteligența măsurată și mai puțin adâncă, pot totuși agonisi într'un timp dat mai multe cunoștinți de cât săteni cu mintea largă și scânteețoare. Țăranii, cari obișnuit au belșugul intelectual, n'au instrumentul gândirei îndestul de exercitat. Nu sunt superiori intelectualicește orășenii, dar ce muncă nu le trebuie celor dela țară ca să ne-o poată dovedi aceasta! Ceeace perfecționează mintea, este exercițiul ei prelungit. De aci nevoea de cultură.

Din cele arătate până acum putem găsi înțelesul de dat vorbelor dezvoltarea intelectuală: mărirea forței de acumulare, de păstrare și de organizare; perfecționarea instrumentului de gândire; sporirea energiei de cugetare și a puterii de rezistență la muncă intelectuală.

Educația inteligenței, al cărei mijloc exterior este instrucția, e o lucrare de prima necesitate, întrucât consta-



tat e că inteligența mijlocie, bine cultivată, poate înfrânge în luptă — cu mijloace deopotrivă de cinstite — poate înfrânge, zicem, minți mai puternice dar neorganizate. Un exemplu.

Țăranul român are o lărgime de gândire, o sensibilitate intelectuală, o ascuțime a spiritului și o îndemănare de pătrundere, cu totul neobișnuite. Dovada o avem în literatura lui, în filosofia proverbelor lui, în artisticul zicătorilor lui. Și totuși pe el îl dovedesc și Evreul și Grecul și Polonul, — numai fiindcă aceștia au o inteligență mai lucrată, mai organizată, mai exact adaptată mediului înconjurător. Aceste însușiri alcătuiesc ceea ce se cheamă disciplina intelectuală, forță suflătoare, pe care cultura și numai cultura o poate da!

Dacă instrucțiunea stoarce prea multă energie, pricina poate fi datorită unei rele distribuii a muncii, unei anticipări a sforțării, unei greșite proporționări a ei cu forțele individuale cari o primesc. Până să ajungă inginerul să fixeze drumul cel mai scurt între două localități, câte cotituri nu va fi făcut el, câtă risipă de muncă și de timp! Și câți alții nu vor fi rătăcit mai înainte pe acolo!

În afară de însușirile fundamentale pe cari le-am văzut mai sus, cultura mai dă ușurință și agerime în munca intelectuală, maleabilitate în a cuprinde lesne și exact gândul altora, ne dă puncte de vedere mai generale, mai largi, după cari să judecăm oamenii și lucrurile, un orizont deschis în care în răgaz să se cristalizeze gusturile, ideile, credințele și convingerile noastre. Cultura intelectuală ne face mai îngăduitori și mai senini la cuget, întru cât ne explică patimile și căderile celor mulți. De pe vârfurile înalte, toate își capătă proporțiile adevărate!

## MUNCA INTELECTUALĂ INCONȘTIENTĂ.

Lucrările intelectuale arătate mai sus se pot toate petrece și în stare inconștientă. De câteori nu ne trezim din somn cu idei, cu soluții de probleme, cu hotărâri și

cu inspirațiuni zadarnic căutate în preziură. Și ceea ce pare cu osebire prețios este că lucrarea inconștientă se face mai scurt, mai simplu și cu mai puțină osteneală simțită. Mașina pusă în joc de sforțarea vroită lucrează în timpul somnului, iar dimineața ne dă rezultatele de-a gata.

Nu putem însă aștepta totul dela munca inconștientă, de oarece temelia ei stă în însăși tensiunea din timpul zilei sau a zilelor precedente. Numai atunci vom găsi în inconștientul nostru ceva, când vom căuta, când vom urmări, adică vom pune stăruință în munca conștientă. Inspirațiile se datoresc unei munci din vremuri uitate, dar tot muncii.

Lucrările mintale primordiale, percepția și imaginația, sunt acele cari iau o mai mare întindere în timpul somnului. De aci și proporția mai mare a inspirațiilor poetice asupra celor științifice sau filozofice, ca rezultat al muncii inconștiente.

Această activitate neștiută de noi ne explică visele, joc de imagini și de senzații, ea ne poate explica până la un punct presimțirile și simpatiile nemotivate.

Să nu ne bucurăm însă prea tare când creerul nostru lucrează în timpul somnului. Câștigul ne-ar fi mai mare dacă el în acest timp s'ar odihni deplin. Forțele pe cari el le consumă cu această prelungire de muncă, sunt tot ale noastre.

### §. I. Percepția.

Primirea impresiunilor din afară și localizarea lor, adică determinarea în conștiință a locului din spațiu de unde vin, a organului prin care le primim, precum și a altor mici caracteristice, constituie actul percepției. Cum vedem ea este o lucrare mentală suprapusă activității simțurilor și de care nu se poate despărți.

Simțurile cu care omul cunoaște lumea înconjurătoare se desvoltă cu mult mai curând decât conștiința, sau simțul cu care dânsul ia *deplină știre* despre cele primite, simțite



și gândite de dânsul. Natura dă întâiu ceea ce-i mai grabnic : mijloacele de a cunoaște și îndepărtă primejdiile. Pentru acest motiv vom vorbi și noi mai întâi despre percepția externă și apoi despre cea internă.

### *Percepția externă.*

Simțul organic, simțurile externe propriu zise și cel muscular, funcționează din cele dintâi zile adunând materialul din care se vor desface cunoștințele, creațiunile, convingerile și motivele noastre.

Percepția nu încetează decât odată cu noi. Ea nu se face însă tot pe atât de distinct, de complect, de conștient și de îmbelșugat în cursul întregii vieți. Nebuloasă și fără ordine la început, percepția se desăvârșește în vârsta forței intelectuale, iar către bătrânețe înaintate ea devine mai îngustă, mai sărăcăcioasă și mai greșită.

Ca lucrare vroită, intenționată, percepția se numește *spirit de observare*. Imputernicită astfel de atențiune, ea este izvorul principal de îmbogățire mentală.

Calități hotărâtoare pentru un spirit observator sunt fineța și vigoarea simțurilor, dar foarte prețios element este și exactitatea localizării. Cele dintâi însușiri atârnă în primul loc de moștenire, ultima, de cultură.

Din Psihologie știm că spiritul observator este și cantitativ și calitativ foarte osebit dela un individ la altul. Nu simțim cu toții tot pe atât de bine și tot pe atât de mult. Ba încă fiecare e determinat să simtă într'o direcție anumită mai mult decât în alta. Un om vede mai repede linia caraghioasă a unei fizionomii, altul pe cea tragică; unul observă cu mai multă plăcere schimbările din natură, altul ticurile omenești; unul înmagazinează, chiar fără voe, sunete și sgomote, altul colori și forme, un al treilea, senzații mai modeste de gust și de miros. — Există între noi din naștere o diferențiere foarte însemnată în privința felului de a percepe și anume : și cât și ce percepem mai bine.

Această diferențiere a percepției la rândul ei înrăurește memoria și chiar întregul fel de a gândi și a simți al individului. În conștiință e ca în lume: cei mai tari sunt cei mai mari. Impresiile mai puternice, sau mai multe de acelaș fel, se păstrează mai bine, fiindcă se sprijină și se asociază mai strâns, devin elementul preponderent în conștiință, devin materialul apercptiv pentru ideile abstracte și formează astfel un *temperament intelectual osebit*, o *înfățișare mintală distinctă*, care se manifestă tot mai lesnicios și mai des, umbrind dispozițiunile și pornirile protivnice, aruncându-le din ce în ce mai adânc în întunericul inconștientului și câte odată al uitărei definitive.

Știința a stabilit patru tipuri perceptive bine caracterizate, după simțul predominant în sensibilitatea generală :

- 1) tipul vizual,
- 2) tipul auditiv,
- 3) tipul motor,
- 4) tipul normal sau echilibrat.

Sunt indivizi pe cari îi stăpânește absolut ochiul. Material de gândire, plăceri, motive de acțiune, totul se'nvârtește în jurul senzațiilor vizuale. În vorba lor predominesc expresiile cari arată icoane, în acțiunile lor, cecece poate face o impresie de văz puternică. Pictorii, sculptorii, arhitecții, adoratorii luxului și serbărilor, ai decorativului, ai focurilor de artificii, toți intră în această categorie. Din literatura noastră aparțin acestui tip Bolintineanu, Odobescu, Delavrancea, Coșbuc, Caragiale și alții.

În grupul al doilea punem pe indivizii la cari totul este subordonat auzului. Aci intră muzicanții, sensibiii la glasuri mângâioase, acei pe care sgomotul îi înspăimântă, acei cari își ascut urechea la cele mai slabe șoapte ale valurilor, la cel mai tainic freamăt al frunzelor, Astfel de tipuri sunt O. Carp, Traian Dimitrescu, Octavian Goga.

Tipul motor cuprinde indivizii cari se mișcă pentru plăcerea de a se mișcă, strigă din simpla pornire de a-și pune în vibraire laringele, caută societatea pentru a-și descărca prisosul de energie. Ceeace-i interesează pe aceștia



în primul loc este senzația propriei lor activități. În acest grup intră harnicii, vioii, sburdalnicii, iubitorii de plimbare, de lume, de sporturi, toți acei cari simt o continuă nevoie de exteriorizare a forței nervoase.

Grupurile cele două dintâi reprezintă așa zisul temperament intelectual contemplativ sau meditativ, grupul din urmă pe cel activ. Pe cât cel dintâi se desfată în vibrații ușoare și impresii line, consumându-și forța nervoasă mai mult oglindind lumea, adică într-o activitate impalpabilă pentru marea mulțime, pe atât acest din urmă simte trebuința unei puternice lupte, a unei statornici rezistențe din partea mediului, și își cheltuește energia așa ca lumea toată s'o simtă.

Tipul motor, după părerea generală este cel mai sănătos, mai aproape de normală. Poate că e numai mai aproape de natură...

Al patrulea tip, impropriu numit și neutru, este acela care cele trei simțuri principale sunt dezvoltate aproape în aceeași proporție. Acest tip care variază între cea mai mică și cea mai mare dezvoltare și fineță a simțurilor, cuprinde mințile echilibrate, cuminiți, normale, cari pot fi simple mediocrități, inteligenți alese, ori genii premergătoare.

Inviorarea excesivă și exclusivă a unuia din simțuri, care dă talente creatoare alese, cu osebite în artă, poate duce și la ruperea echilibrului mintal.

Din cele arătate până acum putem deduce rolul educatorului în cultura percepției. Acest rol constă în cunoașterea cât mai amănunțită a particularităților percepției, a lipsurilor și prisosurilor ei și în sprijinirea cât mai isbită a simțurilor neîndestulător dezvoltate din fire, pentru păstrarea echilibrului sufletesc. Educatorul va da copilului prilejul să primească impresii de tot felul și va observa *dacă* le primește și *cum* le primește — apoi, ca urmare, stăruind mai mult într-o direcție decât în alta, atrăgând luarea aminte acolo unde lipsește și rectificând erorile, el va căuta

să sporească și să lumineze impresionabilitatea care până atunci eră greoaie și obtuză. Și în fine, în lecțiuni sistematice, *cari nu vor fi prea apropiate* între ele, el va ordona materialul sensibil adunat de cătră copil.

Mijloacele de folosit în acest scop sunt :

- 1) munca în gospodărie,
- 2) dexteritățile,
- 3) învățământul intuitiv și mai târziu științele naturale,
- 4) plimbările în natură.

O valoare educativă însemnată pentru afinarea simțurilor, este, socotim noi, gospodăritul. Munca aceasta dacă e prea multă este o istovire, când se face însă, într'o gospodărie mică, bine organizată și inteligent distribuită, ea este un mijloc educativ prețios, — mai ales pentru copiii cari nu pot avea altele. Multe din finețele femeii, din acele care-i alcătuiesc o superioritate asupra bărbatului — exactitatea mișcărilor, siguranța lor, mlădierea și îndemnarea în toate, etc. — sunt probabil datorite acestei ocupațiuni. Gospodăritul, care este o activitate foarte modestă, are măcar meritul de a fi mai proporționată cu aptitudinile tuturor . . . .

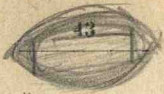
El poate deasemenea desvoltă câteva calități morale. Învățământul intuitiv și științele naturale folosite pentru desvoltarea percepției, trebuiesc altfel predate decât atunci când țintim la câștigarea unor anumite cunoștinți. Nu pluralitatea și întregirea noțiunilor avem de urmărit în acest caz din urmă, ci afinarea simțurilor. Dar atunci trebuie să ținem seamă de legea desvoltării sensibilității. Orice simț nu primește la început decât puține impresii și numai pe cele izbitoare ; ochiul nu distinge decât 4—5 culori aprinse, urechia, intervale mari, sunete puternice, melodii clare și scurte, pipăitul, impresii grosolane, etc. Nu mai cu vremea și cu îndelungat exercițiu ajunge organul să prindă nuanțe din ce în ce mai fine și să-și îmbogățească materialul prim cu care va să contribue la activitatea intelectuală.



Aceleași norme sunt de observat și în folosirea dexterităților.

Mijlocul didactic cel mai sănătos însă, acela pe care va trebui să-l întrebuițăm cât mai mult și în familie și în școală, sunt plimbările în natură. Pe lângă o înrăurire bine-făcătoare pe care o are contactul cu natura asupra sănătăței, asupra moralului, asupra sociabilităței copilului, trebuie să semnalăm una și asupra inteligenței. Munca intelectuală, lipsită de încordarea și de străduințele nefirești ale clasului reglementat, devine spontană, senină și plăcută, împrumutând par'că ceva din mersul liniștit și odihnitor al firei. Plimbările în natură pot în parte feri de supra-muncă. Dozarea cunoștințelor, așa cum o fac programele, are în totdeauna ceva artificial. Cel mai bun pedagog nu poate potrivi totalul de cunoștinți date cu puterile reale ale fiecăruia din elevii săi. În contactul cu natura, proporționarea aceasta se face dela sine: copiii deștepți adună cunoștinți îmbelșugate, cei mediocri, atât pe cât pot, cei slabi, nimic. . . . și fiecare inteligență și-a luat hrana câtă îi trebuie.

Intervenirea educatorului în organizarea senzațiunilor să fie numai în liniamente mari, de oarece organizarea aceasta se realizează dela sine în mintea omului. Senzațiile identice se contopesc în o senzație din ce în ce mai deplină și mai puternic împlântată în memoria noastră, acele deosebite se asociază în serii sau în mănunchiuri, după cum vin prin acelaș simț sau prin simțuri osebite. Impresiile venite dela acelaș obiect exterior—sau dela o grupă de obiecte formând un tot—alcătuesc chiar o asociațiune de mare însemnătate, un întreg numit de obicei *intuiție*. Însemnătatea intuiției vine și dela faptul că ea este întâia combinare, întâiul agregat al elementelor sufletești primordiale, senzațiile, dar și dela aceea că ea formează primul *datum* perceptibil al inteligenței, în progresul ei individual, primul întreg de gândire de care-și dă seamă omul. Pestalozzi, cu darul lui extraordinar de ghicire, a și ales intuiția ca punct de plecare al întregului învățământ.



### Percepția internă.

Puterea de a ne da seamă, de a urmări în toată desfășurarea lor simțirile, ideile și hotărârile noastre, de a le cunoaște *înainte* de a se fi tradus în afară, în vorbă și fapte, acea putere o numim *simț intern* sau *conștiință*, iar activitatea ei, *observație* sau *percepție internă*.

Simțul intern se dezvoltă târziu și încet, el este ultima noastră achizițiune sufletească. Omul vede întâi pe semenii lui, cunoaște mediul lui încunjurător și tocmai la urmă se vede pe dânsul, ia în fine cunoștință și de „*eu*”, de *sufletul său*. În prima copilărie, această putere de reflexiune, — și aci cuvântul își are înțelesul pur etimologic — lipsește aproape cu desăvârșire.

Pentru formarea caracterului, împuternicirea simțului intern e de prima necesitate. Statornicia în bine, predominarea unor principii călăuze în faptele noastre, atârână și de puterea de inhibiție și de alți factori, dar mai presus de toate, credem noi, de operația de cernere a pornirilor și a ideilor noastre toate, de cernere prin prisma voinței, a convingerilor, a idealului nostru de viață, operație care implică în mod fatal darul de a *privi* de a *scruta*, cele mai slabe stări de conștiință, *înainte*, ca ele să se exteriorizeze, *înainte* ca ele să se îndeplinească în faptă.

Conștiința se dezvoltă în majoritatea cazurilor mai puțin ca simțurile externe, iar la mulți indivizi rămâne cu totul rudimentară.

Am văzut cât de mult se disting oamenii în privința fineței și a puterii simțurilor externe. Deosebirile dintre dânșii cu privire la subtilitatea simțului intern sunt și mai izbitoare. Dela individul care la orice neînțelegere dă cu toporul și până la Ibsen, bunăoară, depărtarea e prăpăstioasă.

Desvoltarea simțului intern o dă contactul cu oamenii cari posedă acest dar, o dă deprinderea de a ne gândi înainte de a vorbi și a faptui ceva, deprinderea cu recularea sufletească, cu osebire în felul practicat de pro-

AAAA



testanți, dar mai presus de toate, o dă, socotim noi, cultura literară. Aci stă superioritatea culturii literaro-filozofice asupra celei pur științifice : cea dintâi poate forma inteligenți și caractere, fiindcă împuternicește reflexiunea, cea de a doua numai inteligenți. O dovadă am avea și'n autobiografia lui Stuart Mill.

Când zicem însă cultură literară, noi nu gândim la cercetarea științifică asupra producțiunilor unei limbi și cu atât mai puțin la operația de inventariare ce alcătuiește subiectul obișnuitelor lecțiuni de literatură, ci la gând din gândul autorului, simțire din simțirea acestuia, traiu din traiul lui.

Dacă luăm literatura în acest sens și'n acest scop, o riguroasă alegere a bucăților de încredințat vârstei copilărești, se impune cu necesitate.

## HALUCINAȚII ȘI ILUZII

Se 'ntâmplă câteodată ca simțurile noastre să transmită creerului știri, cari nu corespund unor impresii existente. Auzim că ne cheamă, când nime nu ne-a rostit numele, vedem chipuri de oameni cari nu-s în preajma noastră: Asemenea impresii false se produc la orice simț și se numesc *halucinații*. Ele se produc fie ca manifestări trecătoare, în stările de congestie cerebrală, fie ca semne statornice și îngrijitoare, când se datoresc unei alterări a nervului în punctul intersecțiunii lui cu creerul. Halucinațiile stăruitoare sunt antemergătorul unor boale nervoase foarte grele.

Pe când halucinațiile sunt erori ale simțurilor, iluziile sunt greșeli ale percepției. Auzim un sunet la fereastră, pe când sgomotul corespunzător se petrecuse la ușe, ni se pare glasul unei persoane anumite, pe când el fusese miorlăitul unei pisici. Vedem mișcându-se umbra unui copac, iar noi o luăm drept un hoț care se pitulează și se apropie. Asemenea erori de localizare, asemenea interpretări greșite ale senzațiunilor noastre se numesc *iluzii*.

Ele sunt foarte obișnuite în viața copilului și a omului primitiv și alcătuiesc temelia superstițiilor și a poveștilor fioroase, —alătura cu halucinațiunile,—povești cu care avem obiceiul să sguđuim nervii copiilor, deșteptându-le spaima, stare sufletească împotriva căreia inteligența rudimentară nu poate reacționa. Iluziunile au o însemnătate psihologică foarte mare : ele ne dovedesc că percepția este o lucrare oșebită de activitatea simțurilor, că ea se ivește mai în urmă și că e susceptibilă de propășire. Pentru toate aceste considerente am numit-o noi o lucrare intelectuală, distinctă și suprapusă activității simțurilor.

## §. 2. Memoria.

În timpurile mai vechi memoria eră socotită ca fiind una cu inteligența. Cine putea să înmagazineze mult treceă chiar drept geniu. Pic de la Mirandole și alții de felul lui, minuni de cari cu respect pomenește Istoria, n'au fost decât memorii excepționale. Această concepție stăpânește în China și astăzi.

În zilele noastre oamenii cad în extremitatea opusă. Memoria trece aproape drept o inferioritate intelectuală. A spune despre cinevă că are memorie, e sinonim cu a-l declara mediocru. Mulți își fac chiar o glorie din faptul că nu țin minte amănunte, ceea-ce-i tot așa de potrivit ca și a te mândri că porți ochelari . . .

Deși lucrul e neașteptat, părerea modernilor e mai greșită decât a celor vechi. Cea mai vânoasă putere de combinare, de creare, nu poate nimic plăzmuî fără un material bogat din care *va să aleagă*, —senzații, icoane, idei— material căpătat din atingerea cu mediul și îndelung păstrat în creerul nostru, adică supus prelucrării lente și inconștiente, care singură poate da pecetea propriei personalități. Pentru ca inteligența să producă mult, are nevoie și de material mult.

Psiho-fiziologia a dovedit că păstrarea, care-i temelia memoriei, se datorește plasticității creerului, adică însu-



șirei materiale rezultând din belșugul și fineța substanței nervoase. Dar un asemenea belșug al substratului material este și condiția fundamentală a inteligenței! Iată deci că putem zice, că deși o memorie însemnată poate exista cu o inteligență deabiă mijlocie, fără o memorie puternică, nu poate exista inteligență distinsă.

Noi nu ne dăm seamă de valoarea reală a memoriei, fiindcă lipsa ei totală e o anomalie extraordinar de rară și fiindcă atât pe scara animală, cât și în evoluția omului, ambele aceste manifestări psihice merg paralel. O memorie puternică și exactă va fi deci pentru noi dascălii, o prezumțiune de inteligență aleasă, fără mare risc de a ne fi înșelat.

Un filozof, care a prețuit memoria înainte ca Psihologia să-i fi dat dovezile trebuitoare, este Schopenhauer. El socotea chiar, că nebunia nu e datorită decât unei alterări a memoriei.

Memoria are un rol însemnat în alcătuirea caracterului. Inconsecvența, schimbarea de principii conducătoare, capriciul, se datoresc în mare parte, socotim noi, slăbirei stărilor sufletești vechi. Orice impresie actuală e în genere mai puternică decât una amintită. Când însă păstrarea se face neîndestulător, stările sufletești vechi, acele cari alcătuesc avutul și personalitatea individului, se șterg într'atâta, încât cea mai neînsemnată impresie nouă hotărăște pe individ la acțiune. Nici o luptă sufletească nu are loc, de oarece nu fusese nimic în conștiință, care să fie cumpănă noului venit. De aci impresia de ușurăte, de nestatornicie, de toană, ori lipsă de scrupule.— Slăbiciunea voinței, ca stare permanentă, încă s'ar putea explica printr'o insuficiență a păstrării.

Deasemenea îndărătnicia și autoritarismul exagerat al bătrânilor se datoresc de multe ori tot unui defect al memoriei, anume istovirei acesteia. Vine un timp când creierul nu mai are capital pentru achizițiuni nouă, pentru adaptări la alte condițiuni de viață. Toți știm că bătrânii nu găsesc frumos și bun—vorbim de majoritatea lor, sunt

doar și excepții—decât cecece au cunoscut în tinerețe ca atare; nu admit ca copiii lor să se poarte cu dânșii altfel decum se purtau când erau mici, și așa mai departe. La aceștia păstrarea s'a făcut în cele mai bune condițiuni; lor le lipsește plasticitatea de a primi și înmagazină ceva nou, de a modifica cele știute și trăite prin alte achizițiuni, prin alte cerinți de traiu, lor le lipsește puterea de a merge cu viața mai departe.

Am putea explica și alte defecte de caracter prin singură alterarea sau neîndestularea memoriei.

Insemnătatea cea mai mare a memoriei însă, este rolul avut în alcătuirea cadrelor noastre obișnuite de gândire, a ideilor de timp, de coexistență, spațiu, de succesiune și cauzalitate.

Sunt trei lucrări cari alcătuiesc operația memoriei: 1) *păstrarea*, 2) *amintirea* sau *reproducerea*, 3) *localizarea* sau determinarea amănunțită a stărilor de conștiință, care determinare slujește la orientarea amintirii, la fixarea într'un loc dat, a fiecărui element sufletesc din șiragul materialului adunat.

Păstrarea, temelia pe care se reazemă totul, nu este îndestulătoare. Fără darul de a învia ideile, atunci când ele ne trebuiesc, foloasele memoriei rămân neînsemnate. Când prezintă această lipsă, i se zice memoriei greoaie, îndărătnică, brută sau masivă.

Păstrarea atârnă de plasticitatea creierului, însușire care se reduce la belșugul și fineța de constituire a substanței cerebrale. Asupra plasticității, cultura nu are putere. Singură medicina o poate înrîuri, îmbunătățind starea fiziologică a individului.

Amintirea este rechemarea ideilor din inconștient, este luminarea unor impresii vechi, este trecerea încă odată prin oglinda conștiinței. Această operație se face mai lesne sau mai greu, după condițiunile în cari s'a făcut primirea, după intensitatea păstrării, și după starea fizio-



logică și psihologică a individului în momentul reproducerii.

Localizarea este cunoașterea exactă a determinativelor unei cunoștinți : *când, de unde* am primit-o *cu ce* se leagă, *ce loc* ocupă într'un șir dat de impresii, etc. Ea este vârful piramidei, este ultima complectare a memoriei și aceea care face trăsătura de adevărată deosebire, după părerea noastră, între memorie și imaginație reproductivă. Prin puterea ei se desfac, din materialul adunat, ideile noastre de timp, și anume din încrucișarea și combinarea *seriilor* de impresiuni venite din lumea exterioară cu *seria* de senzații musculare și organice. Tot ea e care hotărăște cristalizarea „eului” nostru și distingerea activității proprii, de activitatea altora, oglindită și imitată numai de către noi. Ea dă preciziunea, ea face cu puțință controlul gândurilor noastre, prin urmare și știința.

Localizarea, care se clarifică în conștiință cea din urmă din operațiile memoriei, dispăre cea mai curând. Câți scriitori nu reproduc ideile altora, cu deplină convingere că inspirația e a lor, numai fiindcă au uitat de unde le luase. Walter Scott și Macaulay nu sunt singurele exemple de alterare în memorie. Ea nu este o activitate pe deplin conștientă în fiecare minut, după cum nici elementele ei determinative nu se păstrează în amintire pentru totdeauna. La *cei mai mulți* indivizi acestea dispar *din conștiință*, dar rămân ca stări *subconștiente* active, adică înrîuresc în fel anumit ideile pe cari le însoțise cândvâ în conștiință. Sunt și indivizi la cari elementele de determinare se pierd cu desăvârșire. Cu asemenea lipsuri de memorie, s'ar descoperi zilnic praful de pușcă ! Să mai amintim în fine și oameni a căror memorie ne uimește prin nămolul de amănunte, prin belșugul de elemente, cu care-și localizează fiecare impresie din trecutul cel mai îndepărtat.

Memoria variază foarte mult la deosebiții indivizi. Unul păstrează până la bătrânețe o putere de înmagazinare uimitoare, altul se istovește curând și foarte cu puțin.

La unul amintirea se face lesnicios, la altul cu anevoe. Unii reproduc cu precizie și în raporturile în cari au primit impresiunile, la cei mai mulți reproducerea e cu totul falsificată. Să ne mai amintim din Psihologie și cum evoluează ea în cursul vieții individuale, ca să ne dăm seamă de nenumăratele variațiuni pe cari le poate prezintă memoria.

Vom deosebi la memorie două forme mai caracteristice.

*I-a formă.* Toți am observat că mulți copii pot păstră și reproduce exact în felul cum le-au primit idei nepătrunse, dacă nu chiar absolut neînțelese. Recitează poezii în limbi străine imitând perfect intonațiile cele mai dramatice, reproduc melodii al căror cuprins sentimental e mai presus de puterea lor de pricepere, subliniază ironii și glume nepricute, etc. Cu acest dar, de înregistrare minuțioasă și reproducere întocmai, uimesc ei pe neștiutorii de Psihologie și trec drept minuni de inteligență. Cam la aceasta se reduc obișnuitele talente precece în muzică, teatru și literatură : la o imitare desăvârșită. Memoria lucrează în acest caz întocmai ca o placă fonografică, — dar nici nu dă mai mult decât fonograful. Cu modele bune rezultatul e cuviincios, altfel, nu.

Această formă a memoriei care rezultă din predominarea plasticității brute asupra fineței de organizare cerebrală, *deși caracteristică vieții copilărești*, persistă la unii indivizi toată viața. Cel astfel înzestrat, uimește galeria teatrelor cu reproducerea la rând a numelor tuturor spectatorilor prezenți, sau cu aceea a numerelor cetite pe câteva sute de bilete de bancă.

Vom numi această formă a memoriei *plastică* sau *brută*.

*A II-a formă.* Pe când unii reproduc fără nici o modificare, oricare ar fi materialul sufletesc și oricare ar fi combinația sau asociația în care acest material s'ar *înfățișa*, alții nu pot păstră decât anumite categorii de impresii, și *în raporturi anumite*, în calupuri *particulare felului* lor de a gândi. De aci nevoia pentru aceștia de o prelucrare a

*Metoda expozitivă.*



cunoștințelor în *chiar actul primirei*, de o orânduire a acestora în sensul particularității lor de memorizare. Am zis de memorizare și nu de pricepere, pentru că cerința de care vorbim rămâne independentă de apercepție, dovadă că ea se arată chiar la acumularea de material sensibil. Un exemplu. Pe când A ține minte orice grupare de cifre, B nu o poate face decât cu sprijinitori de felul următor : numărul . . . este cuprins între . . . 4500 și 5000 bunăoară . . . e alcătuit din atâtea cifre . . . perechi sau nu etc. C reproduce mai lesne cetind *la rând* cifrele componente ale numărului, D are alt calup.

Ca să-și însemne în minte când s'a născut cutare om, B pune data în legătură cu anul lui de naștere sau cu ceva analog. Ca să învețe prepozițiile latinești sau germane, B zice : . . . atâtea încep cu litera *a*, atâtea cu *i* etc.

La forma brută a memoriei, plasticitatea eră din belșug — lipseă și concurența în cheltuirea capitalului intelectual — la această formă, s'o numim *condiționată*, plasticitatea e redusă și se simte nevoea unei organizări speciale, fie și factice, a materialului de primit. Forma brută se reazemă pe simțuri, cea de-a doua pe chibzuință, deci pe judecată și raționament.

Trebue să deosebim memoriei și numeroase variațiuni : memoria ochiului, a urechei, memoria ideilor abstracte, a numelor, a cifrelor, a figurilor, a formelor, etc.

Aceste distincțiuni au mare însemnătate pentru cine se ocupă cu educația și în special cu învățământul, pentru că bunăoară știut e că ortografia și hărțile geografice se reazemă pe memoria ochiului, învățarea limbilor, mai mult pe cea a urechei, etc.

*Păstrarea.*

+ p. au 8f.

Păstrarea stărilor sufletești atârnă, după cum am zis, de plasticitatea creierului. Această plasticitate, foarte mare în copilărie, intensă încă în tinerețe, se reduce de tot pe la 70—80 de ani. La orice vârstă dată însă, ea e cu atât mai mare, cu cât suntem mai sănătoși, mai odihniți, mai

lipsiți de grije și cu mintea mai liberă de impresiile exterioare. Unele din aceste condițiuni sunt de natură fiziologică, altele, psihologică.

Cunoștințele primite într'un moment când atenția e încordată, sau în starea de înviorare datorită unui sentiment (bucurie, durere, plăcere) se păstrează mai îndelung. Acele legate între ele prin raporturi logice, acele mai des repetate, se reproduc în conștiință mai lesne. Pentru acest motiv se spune că păstrarea atârnă de patru condițiuni psihologice principale și anume: *atenție*, *repetiție*, *sentiment* și *asociație strânsă* între cele primite. Concluzia pedagogică care se impune din observațiile făcute până aci, este următoarea. Lecțiile în cari copilul are de îngrămadit cunoștinți să aibă loc în orele când pot fi îndeplinite cât mai multe din condițiunile arătate mai sus. Iar dacă viociunea memoriei scade, să ne îndreptăm la medic, să îmbunătățim hrana copilului, să-i înmulțim orele de odihnă și de somn, să-i micșorăm munca,—nu să tăbîrăm cu pedepse cari storc energia nervoasă și câtă mai rămăsese.

În internate copiii învață mai lesne decât în familie. Tăcerea, ordinea în muncă, izolarea de distracții dar mai ales de grijile casei, sunt condițiuni de mare însemnătate pentru cine urmărește înzestrarea minții cu o cheltuială nervoasă minimă. În condamnarea internatelor să avem în vedere și partea lor bună.

Iată și o încheere pur didactică. Instructorul va observa de ce variație a memoriei se bucură elevul și-l va ajuta să-și afle particularitățile de asociație pe cari se poate sprijini mai cu folos. El va face lecțiunile atrăgătoare pentru a deșteptă atenția și plăcerea, va lega ideile strâns între ele făcându-le pricepute, și se va reîntoarce în mai multe rânduri asupra fiecărui capitol de cunoștinți. Asupra multor din condițiunile memoriei vom reveni mai departe. Să spunem ceva despre repetiție.

Repetiția exact în felul cum s'a făcut primirea, mecanizează cunoștințele, adică le stoarce tot sucul intelectual



și le reduce la vorbe goale ușor de reprodus. De aceea nici nu trebuie făcută decât acolo unde avem nevoie de mecanizare: la cetire câtva timp, la unele socoteli, la exercițiile de ortografie și altele câteva. Pentru toate celelalte lecțiuni sunt de preferat repetirile sub formă schimbată. Așa sunt rezumatele, aplicările, imitațiunile, tablourile sinoptice, schițele geografice, tablourile cronologice, paralelele etc. Lucrările scriptice cam acest rol îl și au în învățământ: *acela de mijloace de repetire modificată.*

### *Reproducerea.*

Păstrăm câteodată idei fără să le putem reproduce — deabiă doar le recunoaștem, când ni se înfățișează încă odată. Ba de multe ori nici recunoașterea nu se mai întâmplă. Cunoaștem din Psihologie exemplele clasice, cari învederează mai izbitor acest fapt. În asemenea cazuri materialul mintal rămâne fără mare folos pentru cultura individului.

Reproducerea atârnă în primul loc de păstrare, totuși cu acelaș material ea se face mai bine în unele condițiuni decât în altele. Sub stăpânirea unei emoții, la atingerea unei asociații mintale strânse și îmbelșugate, gândirile noastre se desfac și se luminează cu ușurință; ceea ce a fost bine priceput, ceea ce ne este mai familiar, se reproduce mai lesnicios. Dacă dimpotrivă suntem osteniți, chinuiți de griji sau slăbiți de lipsă, dacă mintea a pierdut deprinderea de a înviora impresiile, de a munci și a lupta, ideile se amintesc nespuse de greu.

Elevii au în această privință o experiență bogată. Cu ce silă merge cartea la începutul anului, după două luni de distracție și de nelucrare, ce greu se amintesc cunoștințele la examen, când își simțesc capul istovit de muncă și nesomn, și ce lesne se fac toate în timpul anului. Deasemenea ei știu cât de ușor se memorizează dimineața și cum seara aceeaș muncă se face cu anevoie.

Să nu socotim reproducerea ca o lucrare mecanică,



ca o simplă reeditare a actului primirei. Foarte adesea ea contribuie la priceperea definitivă a unor idei, la descoperirea nuanțelor de gândire, la stabilirea de noi raporturi și deci la împuternicirea păstrării, chiar fără intervenirea profesorului.

### *Localizarea.*

Determinarea amănunțimilor primirei se face cu vârsta tot mai succint și mai prescurtat. Prin această economie de forță se învederează cea întâiu slăbire a memoriei. Mai târziu se ivesc incapacitatea de a păstra și în fine greutatea de a reproduce cele știute de mult.

Ceeace-i mai însemnat în localizare, după cum spunem și mai sus, este procesul inconștient pe urma căruia se formează acele cadre fundamentale ale gândirei noastre : ideea de succesiune și deci acea de timp și de cauzalitate, ideea de coexistență și deci acea de spațiu.

În cultura memoriei dascălul va avea să se călăuzească de următoarele principii. Să nu ostenească memoria — nu putem ști în fiecare caz până unde dânsa ar rezista — și în consecință să nu o pue în joc decât pentru idei folosite. Să desvolte diferite variațiuni ale memoriei *în proporția* valorii lor, pentru cultura generală a individului și pentru profesiunea pe care acesta o urmărește. Să controleze cum localizează copilul. Nu susținem prin aceasta că profesorul să silească pe elevi a-și fixa în minte amănuntele de mică însemnătate : *când, de unde și cum* au primit fiecare impresie. Cerem numai ca el să controleze pe fiecare copil *dacă* localizează exact, iar cu acel care greșește, *să stăruie* până când capătă deprinderea exactității în determinare.

Mijloace didactice speciale pentru cultura memoriei nu există și nu pot exista. Invățarea versurilor, a numelor proprii, a datelor istorice... nu pot folosi decât memorizării ușoare a versurilor, a numelor și a cifrelor... Ceeace



înraurește și îmbunătățește memoria moștenită este *modalitatea memorizării* și nu felul ideilor.

### § 3. **Atenția.**

Înainte de a cerceta facultățile de prelucrare e de nevoie să vorbim despre atențiune, a cărei însemnătate e de întreaga lume recunoscută. Munca mintală se face mai spornică cu ajutorul atențiunei, facultățile intelectuale, ca și cele morale, capătă sub imboldul ei o intensitate îndoită. Putem zice că întreaga activitate omenească este îputernicită, ba chiar fundamental modificată de către dânsa.

Atenția nu este o lucrare intelectuală osebită, ci un efort mai mare al nostru, o energie specială în adaos, o mărire de forță a fiecărei lucrări. Ea reprezintă *condițiunea* specială — cea mai bună — în care se face activitatea omenească și o *modalitate* în deosebi de prielnică pentru izbândă, a acestei activități.

Privim înaintea noastră fără să vedem mare lucru. Deodată ne fixăm mintea exclusiv într'un loc și deosebim lucruri și însușiri pe cari nu le bănuisem cu o clipă mai înainte.

Auzim în depărtare un glas nedeslușit. Când ascultăm cu băgare de seamă, recunoaștem că e vocea unei anumite persoane, că vine din cutare direcție, că se apropie sau se depărtează.

Ascultăm a lene explicarea unei lecțiuni. Totul ni se pare îndepărtat și străin. Deodată ne simțim atrași de cele spuse și *numai* de ele: ideile, mai adineaori nebulose, se luminează, devin pricepute, se fac ale noastre proprii.

O supărare la care ne gândim neconținut ajunge de nesuferit, un scop pe care-l urmărim cu stăruință e pe jumătate ajuns.

Imprăștierea forței mintale o numim *distracție*, încordarea și concentrarea ei, *atențiune*. Atențiune numim

deci starea sufletească în care diferitele lucrări psihice capătă energia cea mai mare și tot cu acest cuvânt numim și sporul de energie al acestei lucrări.

Ca stare sufletească atenția se manifestă în mod caracteristic atât în expresiunea feței cât și în modalitatea de conștiință. Manifestarea ei exterioară ni e tuturor cunoscută: încordarea mușchilor, ceea ce dă corpului o ținută solemnă și aproape aspră, și imobilitatea prelungită ori repețirea exagerată a unor mișcări simple, uniforme și nestăpânite; strălucirea extraordinară a ochilor; expresiunea particulară a figurei.

Sufletește atenția se caracterizează prin senzația unei puteri mai mari și prin succesiunea *la rând* a ideilor. Pe când obișnuit noi putem gândi la mai multe lucruri deodată — 4, 5 impresii pot fi oricând simultaneu conștiente — în starea de atenție ideile, fiecare mărită și extraordinar împuternicită, ni se înfățișează *câte una*. De aci și numirea de stare *monoideică* ce i se dă științificește.

O altă caracteristică psihică a atențiunii este că succesiunea stărilor de conștiință se face numai pe baza asociațiunilor logice. Pe când în starea de neatenție trecem de multe ori dela o idee la alta după legături întâmplătoare, în acea de atenție, singure raporturile logice pot aduce schimbul ideilor.

Deosebim atențiunii două însușiri: *intensitatea* sau încordarea și *durata*. Prelungirea mare a atenției e semn de maturitate intelectuală — de care nu toți oamenii maturi pot da dovadă — intensitatea, care poate fi de toate gradele la orice vârstă, ajunge câte odată până la exagerări bolnăvicioase.

Nu este o stare obișnuită atențiunea, de aceea ne și obosește în gradul cel mai mare. Ea este aceea care dă naștere sleirilor intelectuale, nu munca propriu zisă.

Cu cât intensitatea e mai mare, cu atât în mod firesc durata devine mai scurtă. Idealul pedagogic ar fi o deprindere cu prelungirea atențiunii, împiedecând ca intensitatea să ajungă prea mare. Asemenea stare e ade-



vărata temelie a muncii statornice și sănătoase. Incordarea extremă poate fi prielnică în cazuri excepționale, pentru aflarea de raporturi neștiute, pentru născociri, pentru descoperirea mijloacelor de scăpare în primejdie etc., dar ca stare obișnuită ea e absolut istovitoare.

Schimbarea deasă a obiectelor de învățământ, introducerea gimnasticii ca trecere dela o lecție la alta, sunt mijloace obișnuite pentru a înviora mintea, adică a *susține și întreține* atenția. Să nu le folosim prea mult însă, căci dacă ele dau viociunea, tot ele duc și la o acuitate exagerată a atenției, de care trebuie să ne ferim.

Din punct de vedere pedagogic, deosebim atențieiunei două forme: *vroită și nevroită*.

Numim nevroită atenția care e determinată de intensitatea impresiunilor—în special a celor externe—acea a cărei direcțiune nu e dată de propria voe a individului, ci de circumstanțe și factori din afară. Așa e cazul în copilărie. Mintea este atrasă când într'o parte când în alta, fără să se poată împotrivi. Impresiile puternice, darul de sugestie al profesorului, sunt singure în stare să o *stăpânească* și să o *fixeze* într'o direcție *anumită*. Iar direcțiunea, în care firese se simte dusă atenția fiecăruia, e hotărâtă de sensibilitatea specială, de aptitudinile înnăscute.

De aci nevoea de a feri pe copii în timpul lecțiunilor de tot ce i-ar putea îndepărta de fondul explicației, de aci nevoea de liniște în clasă, de o anumită așezare a elevilor, așa ca ei să nu se distreze unul pe altul, de îmbrăcăminte și rechizite, uniforme, etc. Tot pentru acelaș motiv e de dorit ca pereții claselor să rămâe albi și fără tablouri.

Cu vârsta, copilul capătă deprinderea de a-și observa și stăpâni gândul și, ajutat și de disciplina impusă de viața școlară și de *repetirea* stărei de atenție nevroită, ajunge să poată impune minței lui și direcția în care să meargă și momentul când să se încordeze. Cum însă puterea de stăpânire proprie se înfiripează pe încetul, despre o aten-

ție voluntară nu putem vorbi înainte de 10—12 ani, nici chiar la copiii cei mai bine desvoltați.

Trecerea dela atenția involuntară la cea voluntară se face pe nesimțite și se datorește prelungirii tot mai mari și repețirii îndestul de dese a stărei de atenție nevrotică. Talentul de vorbă al dascălului, folosirea procedurilor celor mai apropiate de felul de a gândi al copiilor, ca și aceea a unui material didactic potrivit, orânduirea metodică a ideilor, digresiunile cu scop de a odihni în răstimpuri mintea, etc. sunt mijloacele mai de căpetenie pentru susținerea atențiunii nevrotice și deci pentru pregătirea celei vroite. Căci ceea ce urmărim în cultura atențiunii este: 1) *puterea de direcționare*, 2) *aptitudinea de a fi atenți când vroim și cât vroim*, însușiri cari alcătuiesc tocmai atenția voluntară.

Exercițiul cel mai bun pentru a începe educația atențiunii sunt dexteritățile, fiindcă ele cer muncă prelungită dar nu intensivă. Ele ar trebui să predomine, împreună cu munca fizică, în tot timpul cursului primar. Am preveni astfel și supramunca și desgustul pentru carte, de care sufăr toate inteligențele ce nu se ridică deasupra mijlociei. Acest desgust este o urmare firească. Orice activitate care ne cere eforturi prea mari, ne devine antipatică, ne răsvrătește și ne împinge să fugim de dânsa. Și s'puțină copiii cari înainte de 10—12 ani să poată urmări o muncă pur intelectuală fără o efortare neobișnuită. Să nu ne minunăm deci dacă 70% din școlarii noștri, de îndată ce-au trecut ultimul examen, aruncă cu groază cartea și tot ce le amintește școala. E nedrept să se dea toată vina în seama institutorilor, vinovații sunt mai mulți.

#### § 4. Generalizarea și Abstracția.

Impresiile primite prin simțuri, fie asociate, nu se păstrează neschimbate, ci se contopesc și se modifică. Cele identice se suprapun formând o *singură icoană*, mai puternică decât fiecare din cele ce au alcătuit-o, cele ase-



mănătoare își contopesc partea comună. Se întâmplă astfel cu materialul primit o continuă dezagregare: elementele comune contopindu-se alcătuiesc o singură imagine puternică, o *reprezentare unică*; acele de deosebire, rămase palide și fără sprijin în conștiință, se tot slăbesc și dispar, pe măsură ce se înmulțesc impresiile primitive. Așa iau naștere *noțiunile*, cari la rândul lor se transformă și devin din ce în ce mai generale, cu cât sporește experiența sau cultura individului.

Acest proces de dezagregare, de contopire și întărire, este absolut inconștient, deși îl putem face și conștient.

Noțiunile se deosebesc în *concrete* și *abstracte* după cum ele sunt reprezentarea unor obiecte de sine stătătoare în natură, sau numai cea a unor însușiri. Astfel noțiunile de om, casă, pom, sunt concrete, acele de alb, mare, îndepărtat etc., abstracte. Procesul de continuă modificare se exercită și cu unele și cu altele în tot cursul vieții, îndrumând ideile noastre spre forme din ce în ce mai largi, dar și mai schematic.

Un proces identic se exercită asupra materialului mental al omenirii, în întreaga ei evoluțiune, punând deosebiri simțitoare între ideile oșebitelor generațiuni. Noi, bunăoară, gândim altfel decât bunicii noștri și cu atât mai oșebit decât cei ce au trăit în veacul trecut, sau încă pe vremea lui Ștefan.

Formarea noțiunilor concrete se numește *Generalizare*, aceea a noțiunilor abstracte, *Abstracțiune*. Aceste lucrări, foarte asemănătoare între ele, prelucrează materialul de gândire de care se vor folosi facultățile de combinare propriu zisă, *Judecata*, *Raționamentul* și *Imaginația creatoare*.

Atât noțiunile cât și combinațiile lor mai simple în judecăți și raționamente, le numim obișnuit *idei*.

Generalizarea și abstracția sunt influențate cu deosebire de cultură. Trebuie să recunoaștem însă că eterizarea intuițiilor în noțiuni se face mai lesnicios, mai repede și mai vizibil în domeniul științelor, decât în acel al lite-

rilor. Generalizările și abstracțiunile în artă și literatură sunt mai puține, în genere mai greu de urmărit și chiar de surprins, propriul artei fiind tocmai desvăluirea și desfășurarea din belșug, cu scop de a da impresii plastice și sgudivitoare. În artă ideile generale sunt numai un sâmbure al complexului de amănunte sensibile. Pentru aceste motive, dar numai pentru acestea, pedagogii sunt îndreptățiți să susțină că educația științifică este cea mai potrivită să deprindă mintea cu treptatul său spre abstracțiuni.

Să nu ne închipuim însă că generalizarea și abstracțiunea preced numai decât judecata, raționamentul și imaginația. Se întâmplă că cercetăm o sumă de impresii numai ca să descoperim elementele esențiale, singurele cari merită să alcătuiască cuprinsul unei noțiuni. În asemenea caz facem un șir de judecăți și de raționamente, pentru a obține deabiă o noțiune. Repetăm ceea ce am spus și mai sus. Lucrările intelectuale, deși nu apar toate deodată, se arată curând în conștiință, dar se arată sub o formă rudimentară. Ani de zile le trebuesc ca să treacă dela forma simplă cu care încep, la acea complexă a vârstei mature. La mulți indivizi unele, dacă nu toate, rămân viața întregă sub forma primitivă și simplă din copilărie. În *acest mers spre perfecționare ele se sprijină și se ajută reciproc*. Nici una n'ar ajunge la deplinătatea de care e aptă, fără conlucrarea celorlalte a tuturor.

Mijlocul didactic cel mai potrivit pentru dezvoltarea spiritului de abstracție sunt, după cum s'a spus, științele, cuprinzând în această grupă și așa numitul învățământ intuitiv. Dascălul va urmări ca noțiunile copiilor să se formeze *exact*, atât în cuprinsul cât și în sfera lor. Pentru acest motiv el va merge pururea *foarte încet*. Dacă e adevărat că noțiunile sunt mai prețioase pentru propășirea intelectuală decât reprezentările și intuițiile, să nu perdem din vedere că generalizarea pripită este isvorul tuturor erorilor, că ea este și temelія superficialității.



### § 5. Judecata și Raționamentul.

Stabilirea raportului dintre două noțiuni este o lucrare numită *Judecată*, dar tot judecată zicem și rezultatul acestei operații, produsului ei sufletesc, anume *unității de gândire* alcătuită din două noțiuni legate printr'un raport. Se întâmplă că pe lângă cele două noțiuni constitutive, numite după cum știm subiect și predicat, să intre în cuprinsul aceleleași judecăți și alte noțiuni. Judecata se zice atunci *desvoltată*, iar noțiunile secundare numite în Gramatică complimente și atribute, slujesc să hotărască, să țărzurească — sunt prin urmare simple determinative pe lângă cele principale.

Când între două noțiuni arătăm însă mai multe raporturi, judecata devine *complexă* sau *compusă*. În realitate ea e numai o înmănunchiere de mai multe judecăți. Ceeace hotărăște deci numărul judecăților dintr'o gândire este numărul raporturilor și nu acel al noțiunilor, iar deosebirea între o judecată simplă și una desvoltată este exclusiv în privința gradului lor de generalizare.

Cea mai înaltă cugetare omenească, ca și cea mai obișnuită oglindire mintală, nu-i decât o închegare, o combinare de noțiuni *fie între ele*, *fie cu reprezentări*, *cu sentimente și porniri*, în asemenea unități de gândire, în judecăți. Acestea pot sta izolate, neatârdate, după cum se pot combina la rândul lor cu alți întregi, în alte totaluri sufletești, cu gândirea mai complexă și mai nuanțată, în fraze, apoi în creațiuni poetice, didactice, etc. Dintre toate formele relativ simple și distințe ale cugetărei, judecata este cea mai lesne de deslușit în conștiință. Pentru acest motiv ne slujim de dânsa ca punct de plecare în orice analiză a gândirei, fie în studiul Gramaticii, fie într'acel al Logicii.

Când raportul dintre două noțiuni este așa de vizibil, încât mintea noastră îl *prinde dintr'odată*, se alcătuește

dela sine forma de gândire *numită Judecată*. Dacă însă raportul dintre două noțiuni nu poate fi aflat fără mijlocire, fără ajutorul unei *alte* noțiuni, atunci ia naștere o combinație mai complexă, având drept elemente constitutive imediate judecăți — *cel puțin trei la număr* — și care combinare se numește *Raționament*.

Numirea de raționament are iarăși două înțelesuri, acela de lucrare, de *activitate mintală osebită*, și acela de *produs* al lucrării, când înseamnă o combinațiune specială, anume aceea a *unor noțiuni combinate mai întâi în judecăți*.

Acestei lucrări de stabilirea raporturilor *îndepărtate*, atât de îndepărtate că nu se pot afla fără mijlocitori, îi deosebim două forme. Uneia i-am zice *ascendentă*, celeilalte *descendentă*, după cum mersul este dela noțiuni concrete și determinate treptat spre altele tot mai generale, sau invers, dela noțiuni largi și cuprinzătoare către altele speciale și individuale. Cea dintâi formă se numește obișnuit *inducție*, cea de-a doua *deducție*, iar combinațiunile de idei corespunzătoare lor, *raționamente inductive și si-logisme*.

Asupra expresiunilor de analiză și sinteză întrebuințate în acelaș înțeles, logicianii nu se împacă : unii numesc analiză inducția, alții deducția.

Ne vom opri aci cu cercetarea raționamentelor, pentru a nu repetă cele învățate în Logică, și vom trece la observațiuni pur pedagogice.

Obiectele de învățământ cari exercită în deosebi puterea de raționament sunt Matematicile, Științele experimentale și cele sociale. Și de oarece studiile sociale cer cultură pregătitoare întinsă și poate chiar mai multă perspicacitate, pentru școlile primare și secundare inferioare, întreaga răspundere a culturai raționamentului rămâne grupelor două dintâi.

Matematicile formează spiritul de deducție, științele experimentale pe cel de inducție. Tot atât de necesare pentru propășirea minței, cele două înfățișări ale raționamentului au roluri deosebite : una cercetează și află, cea-



laltă controlează și verifică; una descopere și inventează, alta aplică și perfecționează. Ceeace trebuiește riguros cerut institutorului, ca și profesorului secundar dealtmintelea, este asimilarea perfectă a mecanismului fiecărei forme de raționament, este diferențierea desăvârșită a acestor două modalități de gândire și folosirea lor *osebit și cu regulă, potrivit* naturei ideilor din fiecare caz dat. Un raționament inductiv trunchiat ori terminat în silogism, cum produc mințile nedisciplinate, este pentru cultura intelectuală o eroare tot așa de grosolană ca și judecata falșă ori rău construită, ca și noțiunea neexactă, ca și senzația rău localizată. În înlocuirea unei forme prin alta, — deși rezultatul practic poate rămâne acelaș — mai ales când această înlocuire se face sistematic în dauna uneia din ele, este din punct de vedere educativ, o greșală neîngăduită.

Dacă profesorului de matematică i se întâmplă rar să amestece inducții pe unde nu trebuie, aceasta vine dela faptul că științele matematice, — cele mai vechi și cu cel mai restrâns câmp de cercetare, — au ajuns la o sistematizare, la o organizare așa de înaintată, încât metoda de predare, de clădire, se confundă așa zicând cu cea de cercetare. În trăsături generale, asimilarea în Matematici *nu* se poate face decât într'un singur fel, într'o *anumită* succesiune, iar această succesiune a fost fixată de înșiși întemeetorii acestor științi. Așa fiind, un profesor de matematici nu poate fi prost *decât dacă* nu știe materia, iar deosebiriile dela bun la mai bun le dau fineța și cultura psihologică, sârguința și munca conștiincioasă.

Nu tot acelaș lucru se întâmplă cu celelalte științi.

Nămolul de cunoștinți și organizarea lor mai slabă, fac cu puțință fel de fel de așezări ale cunoștinților. Multe din acestea pot fi bune, dar *mai multe* rele. În aceste științi trebuie dascălului pătrundere, cercetare proprie și mult mai multă pregătire pedagogică. Aceasta ne explică de ce profesorii buni de matematici se 'nmulțesc și de ce institutorii predau toți îndestul de cuviincios și Aritmetica și Geometria, pe când în toate celelalte ramuri de învă-

țământ perfecționarea didactică se face încă așteptată — în marea majoritate a cazurilor — și la profesori și la institutori. În științele sociale complexitatea fiind mai mare, rătăcirea e și mai ușoară.

Nu e departe vremea când Matematicile erau pricepute abia de 10% din elevi. Această lipsă se datoriă ignoranței institutorilor noștri. În Matematici fiecare cunoștință se sprijină pe altele și dacă inelele anterioare lipsesc, gândirea nu poate pași mai departe. Astfel fiind lucrul, totul atârnă dela primele cunoștinți din Aritmetică. Cu un început rău în această ramură, priceperea Matematicilor devine cu neputință la toate inteligențele ce nu se ridică simțitor deasupra mijlociei. De aci a luat naștere părerea greșită pe deantregul, că Matematicile cer inteligență, sau că ele presupun un talent special. Lucrul poate fi adevărat pentru abstracțiunile absolut superioare, pe când Aritmetica, Geometria și Algebra au nevoie exclusiv de un început sistematic și inteligent. Dovada o avem și 'n faptul că totul s'a schimbat, de îndată ce pregătirea institutorilor noștri a fost mai îngrijită.

Din vremurile când Matematicile erau socotite ca peatra de încercare a inteligenței, le-a rămas acestora un prestigiu, absolut disproportionat cu valoarea lor educativă, și întru câtvă dăunător. Felul lor special de cercetare și de predare străbate și se infiltrează în celelalte ramuri de învățământ, acolo chiar unde nu are ce căută. „**Cum are să fie clima în cutare țară?**” „**Ce producțiuni avem să găsim?**” „**Ce formă de guvernământ trebuie să aflăm?**” „**Ce temperatură avem să constatăm dacă ferbe apa?**” „**Cum are să fie prin urmare aparatul respirator la?**”. „**Cum are să fie deci revoluția dela 1848 în țările române**”. Iată întrebări culese din explicarea unor profesori ziși buni. Dar asemenea întorsătură de gândire, pentru cine-și dă exact seama, este o adevărată falșificare a minței! Istoria, Geografia și Științele ne dau *ceea ce este în natură*. Cu ele *căutăm și aflăm* cum s'au petrecut și se petrec lucrurile în realitate. Științele reale dacă întrebuițează deducția, o fac



numai ca un mijloc de a verifica teoriile, de a investiga și a organiza. Bun instrument de sistematizare în mâna întemeietorilor, inventatorilor și constructorilor acestor științi, deducția *nu poate* fi un procedeu didactic de folosit la fiecare pas. Inlocuirea inducției, în acele științi, prin deducție este și o greșală de Logică și o încălcare a unor principii fundamentale de Psihologie.

Mai mult. Deducția nu e nici raționamentul cel mai firesc, ea nu e drumul cel mai drept și mai simplu al gândirii noastre. Numai în cazul când, dintr'un motiv sau altul, nu putem afla adevărul direct, prin simțuri sau judecată, numai atunci alergăm la deducție. Iată de ce socotim noi că în școalele de cultură generală, și cu atât mai mult în cele de cultură elementară, ar fi de urmărit sistematic o preponderență a inducției asupra deducției, și nu contrarul. E o întrebare dacă n'a sosit vremea să strigăm împotriva abuzului ce se face cu Matematicile, tot pe cât s'a strigat odinioară în contra celui cu limbile clasice.

### § 6. **Imaginațiunea. Puterea creatoare.**

Activitatea creatoare se consideră obișnuit ca o manifestare intelectuală unică și se numește *Imaginație* sau *Inchipuire*, adică reproducere în icoane și întruchipări. Cu toate aceste, puterea creatoare, lucrare de organizare și reînnoire intelectuală, cu multiple și variate forme, trebuie osebîtă de imaginație sau gândire în imagini. Dacă ambele manifestări intelectuale se întâlnesc în producerea artistică, nime nu poate tăgădui că ele există și singuratice. Noi le vom studia pe amândouă în acelaș capitol, pentru a ne conforma programului, dar le vom deosebi chiar dela început.

#### *Imaginațiunea.*

Ascultăm spunându-se povești : vedem chipurile mândre de Feți-Frumoși și Cosinzene ; stăm de față la lupta

voinicilor cu smei; admirăm codrii ridicați năprasnic, de ruga meșterului Manole să-i oprească D-zeu pe Anca în drum; ne mângâem ochii privind punțile de aur ridicate în lungul unei singure nopți . . . La rostirea vorbelor min-tea noastră e copleșită de chipuri, de icoane, luminoase și colorate, pare că ne-am afla în fața unor pânze zu-grăvite.

Această gândire în tablouri este *Inchipuirea* sau *Imă-ginațiunea*, lucrare care poate avea două forme mai osebite.

*I-a formă.* Mendelssohn, întrebat ce impresie îi lă-sase călătoria în insulele Hebride, se așeză la clavir și improviză o bucată minunată, zugrăvind cu sunete casca-dele spumoase, bătea valurilor și sborul greoiu al pes-cărușilor. Pictorul X face portretul unui individ, văzut o singură dată, și portretul e perfect asemănător. Maestrul de balet reproduce în combinații coreografice felul de pe-trecere, gusturile și slăbiciunile unui popor. Și așa mai departe.

A păstră imaginele și impresiile și a le reproduce cu o intensitate care întrece câteodată pe cea a stărilor ac-tuale, ceea ce caracterizează lucrarea din exemplele mai sus arătate, este în fond o operațiune analoagă cu memo-ria, e aproape o simplă potențiere a ei. Pe baza acestei asemuii, *păstrarea impresiunilor exterioare în imagini și tablouri și reînvierea lor cu puterea stărilor sufletești ac-tuale*, în loc de a le supune tocirei inconștiente a gene-ralizării, se numește *Imaginație reprezentativă* sau *repro-ductivă*.

Simțul predominant, acel care adună cele mai multe impresii din totalul de gândire, acela e care hotărăște și *felul* de imagini precumpănitoare în minte și *înfrățirea specială* sub care cunoaștem și oglindim mai bine lumea. Forma specială a imaginațiunei, muzicală, poetică sau plastică, este determinată de modalitatea percepției.

Am văzut într'un capitol anterior o trăsătură de ose-bire între imaginația reproductivă și memorie. Aci să ară-tăm o altă. Pe când memoria păstrează totul cam în pro-porția în care a fost primit și oglindește *aproape întregul*



șir de impresiuni și idei, imaginația reproductivă face o alegere, inconștientă desigur, anume acea a *elementelor sensibile*; reproducerea prin imaginație este o *selecțiune* de elemente, cari, închegate într'un tot, unificate într'un întreg, se exteriorizează cu o intensitate extraordinară, cu toată intensitatea rezultând din condensarea de forță câștigată pe urma elementelor dispărute.

*A II-a formă.* O descriere artistică este cetită de către doi indivizi. Unul vede cele spuse, le aude, le simte ca și cum el însuși ar culege impresiunile pomenite; celălalt urmărește totul cu băgare de seamă și bunăvoință, în mintea lui nu isvorăsc însă colori și forme, nici grații și armonii. Cel dintâiu găsește bucata cetită frumoasă, cel de-al doilea, dacă nu goală, fără îndoială prea lungă.

La explicarea unei lecțiuni de Cosmografie, elevii cari văd întretându-se drumurile înfinite de astre, pricep lecția, acei ce nu pot figură cu gândul încrucișarea curbelor mărețe, nu o pricep.

Avem în față un tablou de Ruysdaël. Pe întinderi nemărginite, un freamăt neobișnuit. Se apropie furtuna, o furtună grozavă! O simți din încovăierea smerită a copacilor, din sborul spăimântat al pasărilor, din desnădejdea cu care se aruncă valurile către mal. Tabloul acesta, care depteaptă unora un nămol de gândiri, nu face nici o impresie celor cari caută numai colorit frumos.

În „Pastorală” lui Beethoven puțini simt toată intensitatea emoțională a poemei și foarte puțini știu desluși coloritul, cu care genialul muzicant zugrăvește natura și viața tihnită din sânul ei.

Iată deci că în fața *acelorași idei exprimate*, unele minți răspund cu icoane, cu întruchipări, altele cu noțiuni seci și subțiratic, cu formule aproape goale. Cele dintâiu sunt făuritorii de imagini, cele de-al doilea, minți abstracte.

Lucrarea mintală făcută în cazurile arătate acum în urmă, înviorarea unor idei care pentru mulți rămân schematice, în forme și colori, în sunete și farmec, a unor noțiuni schelet, punerea în vibrație a unei corzi, pentru cei

mulți nevăzută și mută, se numește în Psihologie *Imaginație determinativă*.

Am ajuns aci la deosebirea fundamentală dintre omul de știință și cel de artă. Deși între felul lor de a fi nu e numai decât incompatibilitate — Leonardo da Vinci, Bacon, Goethe ne-au dovedit-o — la cel dintâi predominarea gândului o au generalizarea și abstracțiunea, la cel din urmă, imaginațiunea.

Aceeași deosebire o găsim și între simplii muritori. Marele număr din oamenii cuminți, liniștiți, muncitori, chibzuiți, practici, modești, nu datoresc felul lor de a fi, decât lipsei desăvârșite de imaginație, — nici decum unei virtuți speciale. Asemenea indivizi pot fi cetățeni respectați și respectabili, buni lucrători, gospodari și părinți buni, administratori harnici, meseriași îndemânatici, negustori și agricultori dibaci, — artiști însă, inteligenți creatoare nici odată !

Oamenii la cari imaginația predomină sunt amatori de lux, de artă, de călătorii, de literatură, de frumos sub toate formele. Ei sunt elemente trebuincioase pentru dezvoltarea artelor, într'aceea că formează mediul încurajător, că alcătuiesc fermentul, stimulenta trebuitor producțiunii artistice. Dar tot ei pot forma și grupă rătăciților, a cetățenilor cari nu merită să le întinzi mâna, dacă rămân nedisciplinați, necumpătați, excentrici ori lipsiți de scrupule în satisfacerea pornirilor lor.

#### *Activitatea creatoare.*

Din omenirea mărunță și multă apar în cursul veacurilor minți ce străbat împărăția necunoscutului cu câte două — trei secole înaintea contemporanilor ; se ridică inteligenți ale căror teorii și invențiuni sguode existența omenirii ; se ivesc puteri de plăsmuire artistică, în fața căror stau smerite veacurile. Așa au fost întemeetorii de religii și marii filosofi, Moisi, Buda, Confucius... Socrate Platon, Kant... așa au fost marii cuceritori în știință Ko-



pernic, Galileu, Bacon, Newton... așa au fost Dante, Shakespeare, Goethe, Rembrand, Michel-Angelo, Mozart, Beethoven...

Pe lângă acești uriași ai concepției, omenirea a produs și produce în mersul ei inteligenți mai modeste, luminoase și mărețe totuși, a căror menire este să slujească progresului drept călăuză; a produs și produce energii încă mai modeste, îndrumători în diferite direcțiuni ale propășirii comune. Organizatorii științelor, legiuitorii, poeții de talent, conducătorii înțelepți ai popoarelor, marii artiști, inventatorii, descoperitorii pământurilor necunoscute, — cu o originalitate și un belșug de producțiune mai mare sau mai mic — ei sunt acei cari aduc izbânda progresului, întrevăzut de marii cugetători.

Această facultate de a prevesti propășirea, de a anticipa asupra mersului firesc al evoluțiunii, acest dar al producerii, al plămuirii, îl numim *Puterea creatoare*. El reprezintă activitatea de a combina materialul primit în forme până atunci necunoscute, a *cercetă* deci *ceeace încă nu s'a văzut, a scrută ceeace încă n'a existat*.

Am considerat facultatea creatoare în formele ei cele mai înalte, dar trebuie să adăogim că ea poate prezintă toate treptele.

Deși producțiunile puterii creatoare pot avea nenumărate grade de originalitate, ele vor trebui osebite de simplele imitațiuni, de reproduceri și copii după modele, mai mult sau mai puțin nouă ele însăși, în cari activitatea pusă în joc este sau memoria sau spiritul de observație.

Puterea creatoare putând prezintă nenumărate înfățișări și combinațiuni de elemente, ea are să varieze dela individ la individ, și ca intensitate și ca valoare, mai mult chiar decât celelalte facultăți intelectuale; iar deosebirile au să se învedereze în nuanțe tot mai delicate și mai greu de surprins la prima vedere. De aci vor rezultă în mod firesc confuziunile grosolane pe care le face mulțimea în aprecierile ei asupra producțiunilor omenești.

Dar ce numim producțiuni sau creațiuni?

Sunt indivizi cari, pe lângă impresiile pe cari le păstrează așa cum le-au primit, adică *neschimbate în privința legăturilor logice*, pe lângă ceea ce realizează după modele date, copiind și reproducând operele altora, în puterea unui fond de energie mai mare decât cel obișnuit simt o pornire, adesea nevroită — câteodată chiar inconștientă — de a schimba, de a modifica, de a înlocui *prin altele*, multe din asociațiunile de idei și din impresii capătate din afară, o pornire de a lega materialul sufletesc în *alte combinații*, în *alte așezări*, în *alte întocmiri*. Când această pornire e *firească* și nu impusă de dorința de a fi original cu orice preț, ea reprezintă darul de a afla *raporturi necunoscute* până atunci, de a stabili *asociațiuni de impresii neprevăzute* încă, de a înlocui lucrările obișnuite cu altele mai lesnicioase, mai potrivite cu condițiunile de traiu date, sau măcar mai ademenitoare prin elementul de noutate pe care-l aduc. *Asemenea reinnoiri ale gândirii omenеști le numim creațiuni, sau reproducțiuni originale*. Se înțelege că în totalul producțiunilor omenеști vom distinge diferite grade de nou, de frumos, de bun, de adevărat. Căci nu-i destul ca înfățișarea întregului să fie nouă, mai trebuie ca raporturile stabilite între idei să nu stea în rășboiu cu adevărul, mai trebuie ca frumosul să nu vie în conflict cu felul nostru de a concepe morala existenței. Dar, pe când raporturile de adevăr și concepțiunile morale se modifică foarte pe încetul în conștiința omenеască, cu înfățișarea sensibilă a lucrurilor — la care se referă și ceea ce obișnuit numim frumos — ne deprindem și ne plictisim curând. De aci nevoea pentru artă, și tot ce ține de dânsa, de a produce neconținut, de a produce fără răgaz și a da în tot momentul, măcar iluzia unei *note nouă în combinaările de elemente sensibile*, — pe când substratul sufletesc, care alcătuește și miezul și motivul de existență al artei, rămâne aproape acelaș, ba poate chiar fi identic în creațiunile mai multor veacuri, fără să-și piardă nici însemnătatea, nici puterea lui de sguđuire.



Dacă analizăm activitatea numită putere creatoare, vom găsi-o compusă la rândul ei din cel puțin două lucrări : una de *alegere*, de *selecțiune*, alta de *armonizare*, de *așezare*, de *organizare*. Căci creațiunile omenești, ne gândim desigur la acele cu adevărat superioare, sunt mai mult decât produsele întâmplătoare ale unei concepțiuni care trece. „Faust”, opera lui Rubens, simfoniile lui Beethoven, planurile de războiu ale lui Napoleon, Metafizica lui Platon ori legile lui Solon, sunt întregi puternic constituiți cari nu se pot desmembră, sunt armonii de gândire ce nu se pot schimba, sunt organisme sufletești menite să-și trăiască traiul, *cum se gădesc*, întocmai ființelor plămădite de natură.

Întâia lucrare, cernerea întregului avut sufletesc și alegerea ideilor pe baza raporturilor mai strânse pentru momentul dat și în vederea întregului merit să ia ființă, înrăurită de spiritul critic și de fineța de discernământ a autorului, este *un proces de analiză*. A doua, ordonarea materialului, după însemnătatea și gradul de generalizare al fiecărei idei, apoi închegarea și armonizarea întregului capital într'un tot unic, este *un proces sintetic*. Acest din urmă constituie adevăratul talent înnăscut, adică lucrarea mai puțin supusă stăruinței și voinței individuale.

Analiza este cunoașterea și determinarea în amănunțimi a cuprinsului unei opere, sinteza e înjghebarea întregului și susținerea reciprocă a părților constitutive.

Aceste procese pe cari le-am numit analiză și sinteză nu stau însă în proporții egale în fiecare producțiune. În cercetările mărunte de laborator, de clinică, în acele didactice și sociologice, în studiile *asupra* producțiunilor artistice sau a fenomenelor izolate din natură, predomină analiza ; în sistemele filozofice sau în creațiunile artistice sinteza e precumpănitoare.

Să nu confundăm însă operele de creațiune cu lucrările de vulgarizare sau adaptare, deși între dănsese pot exista încrucișări multe. Lucrarea de vulgarizare este ajutorul pe care inteligenți mai pătrunzătoare îl dau celorlalte în priceperea creațiunilor originale. Asemenea rol au pro-

fesorul, tractatele didactice, critica, presa în materie artistică și științifică, etc. Și în lucrările de vulgarizare se cere oarecare *dar mărunt* de creațiune, anume acela de a înlocui raporturile prea noi și prea îndepărtate, cu altele de aceeași natură dar mai accesibile mulțimei. Vulgarizătorul este treapta așa zicând care înlesnește urcușul tot mai sus al minții obișnuite.

De oarece distingerea noului presupune cunoașterea deplină a vechiului existent, iar aprecierea valorii reale a acestui nou cere o sensibilitate intelectuală și artistică. ce nu se poate căpăta decât prin îndelungat exercițiu intelectual, pentru lucrările de vulgarizare, în special pentru critică, se cere cultură mai întinsă decât pentru creațiune chiar.

Intre vulgarizare și creațiune propriu zisă, stau, după părerea noastră, *arta dramatică și acea a interpreților muzicali sau concertişti*. Cel mai mare artist dramatic, ca și cel mai genial virtuos muzical, stau totuși mai jos decât marele poet, sau compozitorul mare pe care-l interpretează.

### *Formele puterii creatoare.*

Să cercetăm materialul folosit în diferitele creațiuni omenești, pentru a deosebi formele mai caracteristice ale puterii creatoare.

1. În invențiuni, descoperiri, sisteme filosofice, producțiuni industriale și teorii științifice, senzațiile intră în foarte mic număr, iar sentimentele și acțiunile, aproape de loc. Elemente constitutive sunt noțiunile, așezate câte odată în combinațiuni vertiginoase, dispuse și orânduite în simetrii adeseori artistice. Nenumărate trepte de valoare putem deosebi și în aceste producțiuni, după originalitatea concepției, după gradul de generalizare al noțiunilor, după utilitatea și noutatea compusului. Dela o lucrare de laborator și până la sistemul filosofic al lui Darwin, dela invențiunea unui formular de condici și până la descoperirea lui Pasteur, gradele sunt infinit de multe.



Această formă a puterii creatoare se numește obișnuit *Imaginație combinativă științifică*.

2. Creațiunile în cari acțiunile, adică ideile exteriorizate în mișcări, sunt totul, pe când sentimentele și ideile rămân elemente secundare, sunt relativ mai simple și mai la îndemâna marelui mulțimi decât acele pomenite mai sus. Așa creațiuni sunt lucrările de administrație, de organizare, de conducere, în diplomație, în armată, în școală etc. Cele mai sus pe treapta invențiunii din această grupă sunt sistemele de legi, organizările politico-sociale, cele religioase și planurile de războiu.

Puterea creatoare sub această înfățișare se numește *Imaginație combinativă practică*.

3. În operele de artă materialul sufletesc e alcătuit din senzații, sentimente, icoane și porniri, combinate în proporții foarte variabile și încheiate într'un tot prin ajutorul câtorvâ idei, alese printre cele ce deschid orizonturi mai largi gândului. Acest material sensibil și relativ primitiv, mai lesne priceput, ca unul care cere și efort mai puțin și mai puțină pregătire, ne sguode mult mai adânc decât cel abstract, de oarece el reprezintă manifestări ale întregii noastre firi și pune în activitate simultan și inteligența și sensibilitatea și afectivitatea. Din această conlucrare a tuturor părților constitutive ale personalității noastre, naște un spor, un prisos de energie extraordinar, iar senzația acestui spor ne dă iluzia unei potențieri sufletești, ne înalță în proprii noștri ochi, ne măgulește, ne întărește, ne îmbată. Pentru aceste calități, arta a fost utilizată ori de câte ori fuse vorba de mișcat masele. Cu ajutorul ei au răzbătut în mulțime cele mai multe adevăruri, cu sprijinul ei s'au împlântat în cele mai multe îmbunătățiri.

Arta s'a născut înaintea științei și a fost mâna dreaptă a tuturor religiilor. Ea a ademenit și ademenește mințile cele mai înguste ca și pe inteligențele cele mai rafinate, fiindcă este expresiunea spontană a mentalității și icoana cea mai apropiată a vieții, a acelei activități

complexe și cu o simetrie încă nedeslușită, și nu rezultă ca știința din o diferențiere prelungită și relativ mai factice a muncii intelectuale, izolată de tot restul.

Dacă arta poate desvoltă energii uimitoare în massă, ea poate până la un punct și absorbi pe cele cari prisoesc într'un moment dat, — și aceasta nu numai în munca aleasă și rară a creațiunei, ci chiar în aceea modestă a gustărei artistice. Aci stă, credem noi, valoarea mare educativă și morală a artei, pe care instinctiv au preamărit-o mințile luminate ale tuturor veacurilor.

Activitatea de plăsmuire în artă se numește *Imaginația poetică* și *artistică*, iar mai obișnuit *Fantazie*.

Puterea de creațiune în gradul cel mai înalt se numește *geniu*, în treptele mai joase *talent*. Talentul se învederează adeseori din frageda copilărie, geniul, care înseamnă deplinătate și maturitate, nu se impune ca atare decât mult mai târziu.

Nu trebuie să confundăm geniul cu precocitatea, eroare ce se face prea adesea. Dintre copiii-minune singur Mozart a fost cu adevărat un geniu. Toți ceilalți au dispărut, fără ca inteligența lor să fi tăiat brazde adânci pe ogorul cultural.

România n'a produs, sau mai bine zis n'a dus până la deplinătatea desvoltărei, decât un singur geniu până acum, pe Ștefan-cel-Mare. Talente însă, însemnate și puternice, are multe, atât în trecutul ei îndepărtat, cât mai ales în epoca renașterii și în vrémurile cari urmează aceștia.

Am examinat imaginația în activitatea ei cea mai înaltă, mai însemnată și mai intensă, cea pentru îndrumarea și pregătirea viitorului. S'o cercetăm acum în întrebuințarea ei zilnică și familiară.

Filosofii moraliști din secolul al 17-lea, singurii cari studiază imaginația ca mobil de activitate obișnuită și singurii cari-i dau însemnătatea morală pe care o merită, o



numesc „la folle du logis” pentru cuvântul că ea e punctul de plecare al tuturor extravaganțelor, al tuturor neroziilor, al erorilor celor mai grosolane, — lăsând la o parte, bine înțeles, pe cele datorite prostiei. Cu osebire suferă, pe urmele imaginațiunii, tineretul — fetele încă și mai mult, ca unele ce sunt crescute departe de societate — iar rezultatele robiei acesteia sunt cu atât mai de plâns, cu cât spiritul de observație, dintr'un motiv sau altul, întârzie să se desvolte și să ție cumpăna.

Românul are o zicătoare foarte plastică pentru a caracteriza boala tinereții, tendința spre exagerare și generalizare: „o apucă razna pe câmp”, sau „crede că tot ce zboară se mănâncă”.

Fetele cu osebire au această slăbiciune. Din orice dorință ele făuresc un vis, din orice plăcere, un plan de viață . . . Nici unul nici altul n'au nimic de-a face cu realitatea însă! . . . Și cu cât iluziunile lor se amănunțesc și se desăvârșesc, adică cu cât imaginațiunea lor e mai spornică, cu atât ele merg înstrăinându-se de vieța reală, cu atât li se slăbește puterea de a deosebi *ce poate fi realizabil și ce nu*, cu atât pierd pământul de sub picioare și se înalță în nouri. . .

Dar tot din nouri și cad! . . . La cea mai mică atingere, la cea mai ușoară lovitură a realității, care-i absolut neevitabilă, iluziunile „opera clădită în taina anilor cei mai frumoși”, se nimicesc, sufletul rămâne pustiu și gândul dezarmat pentru mult timp, iar durerea ce rezultă, cu atât mai adâncă, cu cât închipuirea nimicită eră mai măreață și mai strâns întrețesută cu viața individului, poate duce până la fapte desnădăjduite. Vina unor asemenea nenorociri nu trebuie atribuită numai loviturii exterioare, ci și închipuirii căreia nu i s'a pus frâu, ci și imaginațiunii bolnave pe care nime n'a călăuzit-o.

Pornirea de a brodă minuni, de a clădi „palate în Spania” în jurul unor *impresiuni exterioare fără însemnătate*, boală caracteristică fetelor, după cum am spus mai sus, a fost adesea ridiculizată de către literați. Molière și Al-

fred de Musset au făcut-o cu spirit, cei mulți numai cu grosolănie.

La ponderarea imaginațiunei ajută mult cultura științifică, iar la preîntâmpinarea exagerărilor ei, munca fizică sistematică și zilnică. Un remediu și mai puternic împotriva pornirii spre exagerare și îndrumării într'o singură direcție, este deprinderea de a ne controla gândul, de a ne scruta motivele, dar mai ales aceea de a observa viața reală și omenirea mărunță și multă.

Să nu considerăm însă imaginația ca pe un dușman împotriva căruia trebuie luptat sistematic. Imaginația este și o zină binefăcătoare. Ea ne ajută în multe din lucrările noastre zilnice, în orânduirea estetică a locuinței și a îmbrăcămintei, în pregătirea serbărilor, în făurirea planurilor de viață. Ea ne inspiră și nădejdea în *mai bine* și răbdarea până la realizarea țelului așteptat. Omul care nu vede mai departe decât momentul de față, care nu poate concepe o schimbare în clipele de desnădejde, este cel mai nefericit. Pentru dânsul viața e cu adevărat sfârșită. Iar această elasticitate a gândului, această improspătare a minței, imaginația ni le dă. Dacă plăsmuirile prea frumoase ale imaginațiunei ne înșeală, tot ele ne ajută să și trăim.

În copilărie imaginațiunea este așa de puternică încât absoarbe întreaga energie individuală. Ceeace place copilului sunt poveștile, teatrul, figurile, fabulele, adică tot ce se prezintă în icoane și tablouri. Ocupațiunile cari îl atrag sunt lucrul manual, jocurile, desennul, modelajul, lucrări în cari gândul său se exteriorizează în forme anumite, limitate, țăr murite, lucrări după modele văzute și pipăite. Copilul nu observă, el nu meditează, el adună material sensibil cu care să plăsmuiască. Să observăm jocurile, ele sunt activitatea lui spontană și caracteristică. În toate copilul *imitează* sau *crează*, iar fondul sufletesc pe care-l mănuște, se prezintă totdeauna în tablouri, în concepții figurate, în grupări unitare bine determinate.



Foarte puternică în tinerețe, închipuirea se tocește, mai ales în ce privește iluziile, făurirea planurilor de viitor. Se găsește totuși invidizi la cari închipuirea rămâne vie până la adânci bătrânețe. Despre aceștia se poate zice că mor cu adevărat fericiți.

Din toate amănuntele până aci văzute, rezultă că educația imaginațiunii nu înseamnă totdeauna dezvoltare, înviorare și împuternicire, cum ar fi cazul pentru judecată și raționament, ci îndrumare, călăuzire și control, ba câte odată chiar micșorare și slăbire.

Mijloacele educative de folosit nu pot fi deci aceleași în toate cazurile. Cu mințile seci și schematice, cu sufletele înguste și sărăcăcioase, vom întrebuința desemnul, plimbările în natură, literatura, artele, ceea ce deșteaptă entuziasmul și bogăția sufletească. Cu acele prea stăpânite de închipuire, vom recurge la cultura științifică, la contactul des repetat cu lumea, la ocupațiunile practice. Deprinderea cu controlarea propriei gândiri, cu scrutarea sufletească de fiecare clipă, vom urmări-o la toți copiii. Trebuie să recunoaștem însă că ea nu prinde în sufletele prea primitive, și chiar la celelalte se capătă foarte pe încetul. Mijloacele de căpetenie pentru atingerea cât de îndepărtată a acestui țel sunt literatura și observarea ca reproducerea celor văzute și simțite să se facă totdeauna amănunțit și cu scrupulozitate.

Am studiat imaginațiunea numai în funcțiunea ei normală. În domeniul Pedagogiei nu intră formele morbide sau măcar viciate ale facultăților sufletești. Trebuie să recunoaștem însă că facultatea sufletească care alunecă mai lesne pe povârnișul anormalului este imaginația. Acest fapt îl punem la iveală pentru a arăta încă odată însemnătatea unei culturi raționale a imaginațiunii, cultură cu mult mai trebuitoare și mai urgent cerută decât cea a raționamentului, de care ne ocupăm așa de mult.

## §. 6. **Apercepția.**

În afară de lucrările bine deosebite și clar specificate pe cari le-am văzut până acum, va trebui să amintim și despre Apercepție, deși știința n'a ajuns încă să o analizeze și să o caracterizeze amănunțit, nici să o distingă deslușit de celelalte facultăți intelectuale.

Iată cum s'ar putea caracteriza, credem noi, forma de activitate intelectuală numită în Psihologie *Apercepția*, Înțelegere sau Pricepere.

Am văzut că din impresiile sensuale primite și îngrămădite în memoria noastră scoatem noțiuni din ce în ce mai generale, din ce în ce mai abstracte, pe cari le legăm în judecăți și raționamente, în combinațiuni de imaginație, din ce în ce mai complexe, fie că se grupează ideile numai între ele, fie că se asociază cu elemente mai primordiale, cu senzații, porniri ori sentimente. În loc să adunăm însă materialul sensibil și să-l prelucrăm noi înșine, se întâmplă adesea ca să primim idei abstrase gata, condensate, ba și combinate în judecăți și raționamente; se întâmplă să venim cu gândul în fața unor întregi de gândire în cari raporturile sunt aflate și stabilite de *alte* inteligenți, în cari noțiunile au fost condensate și abstrase de *alte* minți decât a noastră. Fenomenul acesta are loc în fie ce moment, de îndată ce ținem să ne folosim de cultura și de munca altora pentru a grăbi și a spori pe a noastră proprie.

Iată ce se petrece în asemenea cazuri. La început totul ne e străin, totul necunoscut. După un timp de uimire, a cărui durată variază după gradul de cultură a individului primitor și după acel de complexitate a materialului de primit, începem a înțelege. Gândirile se luminesc treptat, apropiindu-se par'că de conștiința noastră, până ce ne devin cu totul familiare. Noțiunile noi, străine mai odinioară, se desfac din complexul în care ni se înfățișează și înviorând ca prin farmec pe cele simile din experiența noastră anterioară, se așează rând pe rând în legătură tot



mai strânsă cu dânsule, fac laolaltă un organism sufletesc tot mai bogat și mai complex, dar totodată mai orânduit și mai sistematizat : ideile cari se aseamănă formează o grupă, cele ce stau în contrast izbitor se pun față în față, cele ce se succed într'o ordine fixă se așează în serii, etc.

Această activitate de asimilare sufletească se numește *Apercepție*, iar ceea ce o caracterizează este mai întâiu procesul de orânduire, de așezare, de grupare a ideilor, atât a celor vechi cât și a celor noi, după raporturile logice ; al doilea, faptul că asimilarea materialului nou, abstras și prelucrat de *alte* inteligenți decât a noastră, se face prin mijlocirea unor idei vechi, condensate și prelucrate prin propriile noastre forțe, sau câștigate dintr'o asimilare anterioară.

Deși memoria e foarte mult ajutată de pricepere și deși priceperea e condiționată absolut de către memorie, întrucât înviorarea ideilor vechi simile este temelie asimilării, între memorie și apercție deosebirea este fundamentală. Memoria păstrează materialul cum l'a primit, pe când în procesul de apercție trăsătura caracteristică este tocmai faptul că noțiunile asimilate se leagă în raporturi cu totul altele decât acelea în cari se prezentase, în raporturi și combinații cari variază dela individ la individ, alcătuind, am putea zice, individualitatea intelectuală a fiecăruia.

Ideile noi, primite într'un *tot organic*, sufăr, pe de o parte o desagregare a *acelui tot*, pe de alta, o combinare a fiecărui element cu idei alese din experiența noastră trecută, din fondul nostru sufletesc vechiu, iar această alegere se face *numai* pe baza raporturilor celor mai strâns logice. Iată de ce socotim că Apercția s'ar putea defini astfel : stabilirea asociațiunilor celor mai logice, adică a raporturilor de asemănare, contrast și cauzalitate, între toate gândirile noastre, și noi și vechi.

Apercția nu poate începe decât atunci când există un mic capital de impresii ca material de asimilare. Fondul vechiu de cunoștinți, cu care apercem ideile nouă,

se chiamă *material apercceptor*, iar dacă e considerat în totalitatea și'n funcțiunea lui, i-se mai zice și *organ apercptiv*.

Cu cât acest material e mai bogat, cu atât și apercerea se face mai lesne. Așa se explică de ce un om matur pricepe mai curând decât un copil, de ce un om cult înțelege mai multe și mai bine decât un ignorant. Și cu cât acest material e mai îmbelșugat într'o direcție, cu atât priceperea în acea direcție e mai repede, mai sigură și mai adâncă. In asemenea calități constă superioritatea specialiștilor de orice ramură, asupra diletanților.

Felul de a gândi al unui individ este în genere colorat de specialitatea sau specialitățile lui, adică de preponderența unei categorii de idei asupra celorlalte. Un doctor vede pretutindeni boale, un pictor nu distinge decât jocul luminei și al culorilor, un sculptor e stăpânit de plasticitatea formelor, croitorul judecă oamenii după croeala hainelor, servitorul după bacșișurile primite, și așa mai departe. Puțini sunt indivizii la cari mentalitatea să fie atât de bogat înzestrată și atât de variat nuanțată, încât să nu se lase simțitor înrăurită în fiecare moment de către o anumită profesiune.

## ERORILE FACULTĂȚILOR INTELECTUALE.

Deosebirele dintre operațiunile intelectuale studiate până aci sunt clare, temeinice, lămurite și perceptibile pentru orice inteligență. Nimeni nu poate confundă percepția cu memoria sau apercptia, generalizarea și abstractia cu judecata sau imaginația. Ceeace este mai greu, — și asupra acestui lucru vom atrage în deosebi luarea aminte a viitorilor învățători — este distingerea formelor exacte ale fiecărei operațiuni intelectuale de formele ei greșite, este pătrunderea lucrărilor intelectuale sănătoase și chibzuite, și osebirea lor de erorile corespunzătoare fiecăreia din ele.

Nu e totul a primi sunete, colori și forme, ci mai însemnat e *cum* se primesc toate. A pricepe just un sunet, a vedeă exact o nuanță, a-și da seamă cât mai bine de o anumită senzație tactilă sau musculară, sunt lucruri mult mai



greu de realizat de cum se crede. Intre sensibilitatea fină și cea obtuză deosebiriile sunt necalculabile, dar *erorile de sensibilitate*, de care nu e vinovat cel ce suferă de dănsesele, atârnă mai mult de moștenire decât de cultură, mai mult de evoluția firească și prelungită a individului, decât de o înrâurire exterioră, fie ea cât de sistematică și de intensivă. *Asupra acestor erori, puțină putere are învățătorul*. Dimpotrivă, întregirea impresiilor în intuiții și icoane, localizarea și contopirea în întregi de gândire ce se vor condensă în noțiuni, care și ea poate da naștere la erori, *poate fi simțitor înrâurită de către intervenirea inteligentă a educatorului*. Copilul nu poate primi icoane și impresii pentru care sistemul lui nervos nu oferă teren favorabil, dar pe când cuprinsul acelora pe care le-a primit poate fi oricum, dascălul are puterea să contribuiască ca el să fie exact.

În ce privește memoria și formele reprezentative ale imaginației, ajutorul educatorului iarăși nu e mare. El poate însă economisi forțele înăscute dând spre păstrare numai material sufletesc exact, cumițește ales, prielnic dezvoltării ulterioare a copilului, folositor tuturor celor din jurul lui, etc. Iar dacă alegerea acestui material *nu atârnă numai* de institutor, *atârnă și de dânsul!*

În lucrările de generalizare și abstracție, de judecată și raționament, posibilitatea de erori este cea mai mare. Aci nevoea de control din partea unei minți luminate devine mai simțită, aceea de o îndrumare binefăcătoare, mai palpabilă. Puterea de a susține în abstracții, iscusința de a vedea raporturi îndepărtate de realitatea sensibilă, sunt însușiri la care mintea copiilor nu poate ajunge decât cu mult ajutor străin. Acest lucru s'a și simțit de lumea întreagă, dovadă credința generală că pentru obiectele de învățământ unde predomină materialul abstract, este nevoie absolută de profesor.

Rolul dascălului, în această direcție a activității intelectuale, este de a deprinde gândul cu toate scrupulele și minuțiile propriului control, este acela de a imprimă minții trebuința de adevăr.

Activitatea creatoare, care dă naștere la foarte multe erori și pare că scapă de sub ocrotirea școlii, este și ea puternic determinată de înrâurirea acestia, deși în mod indirect. Dacă materialul adunat și prelucrat pe căile arătate mai sus este *exact* în amănunte, este combinat în raporturile cele *mai juste* și în asociațiile cele *mai necontes-*

tate, însăși creațiunea proprie, când ar fi să fie, nu poate învedera erori fundamentale atât de multe. Criteriile asociațiunii de idei nu se vor îndepărta prea mult de normala gândirii, oricât de nouă și de neașteptate ar fi combinațiunile propuse.

Centrul de gravitate al activității educative pe terenul intelectual va trebui deci să fie prevenirea și rectificarea erorilor și nu acumularea de cunoștinți. Și dacă mărirea energiei intelectuale este de multe ori problematică și dacă perfecționarea sufletească pe baza culturii rămâne cu mulți copii o simplă dorință, *organizarea normală a unui material intelectual exact* este rezultatul pe care îl putem dobândi dela orice elev sănătos, este acela la care poate ținti dascălul cu deplină credință de izbândă. Materialul nu va fi același la toți copiii, mlădierea în a se sluji de acest material pentru fiecăruia dat, se va deosebi dela unul la altul, după fineța înăscută a inteligenței, dar așezarea temeinică și cuminte a puținelor cunoștinți căpătate, precum și exactitatea fiecăreia dintre ele, acestea *sunt opera exclusivă* a dascălului.

## CONSIDERAȚIUNI GENERALE.

Am văzut în trăsături generale cum se înfățișează activitatea intelectuală. Percepția adună material sensibil, a percepția material abstract. Memoria, păstrând toate cele gândite și mai ales înregistrând exact amănuntele primirii — deși acestea se pierd dela un timp pentru conștiință — face cu puțință și o lucrare proprie și o distingere clară a acesteia de lucrările celorlalți oameni. Prin fidelitatea cu care determină condițiunile în cari se prezintă pentru întâiași dată o impresie, memoria face conștiință deosebirea dintre *eu* și *non-eu*, deosebire, ce are totuși drept bază activitatea și sensibilitatea organică și cea musculară.

Am văzut cum dela un timp asupra materialului acumulat începe un proces de diferențiere. Parte din acel material se organizează în icoane și tablouri, parte se condensează în noțiuni, unul cade în stăpânirea imaginațiunii, celălalt sub puterea lucrărilor abstractive. Generalizarea și abstracția prin economia de forță pe care o realizează fac cu puțință și o mai bogată asimilare de cunoștinți nouă și crearea unor rezerve de energie pentru lucrări și combinațiuni proprii. Iar judecata și raționamentul, cari dau chintesența materialului acumulat, deși ele însăși se da-



toresc mai mult conformațiunii speciale a mentalității moștenite, sunt adevărate instrumente de stăpânire asupra naturii. Cu dânsese rezumăm, condensăm și organizăm experiența noastră, cu dânsese prevedem și preîntâmpinăm cele ce pot veni ulterior. Imaginația combinativă înfine, facultatea care se sprijină pe toate celelalte și care alcătuiește vârful piramidii de energie intelectuală ce dă omului o superioritate asupra animalelor, ea îndrumează vremurile și împrejurările, ea deschide minței calea viitorului.

Aceste deosebite modalități de activitate, aceste diferite înfățișări ale inteligenței sunt de o însemnătate egală deși nu apar simultan și deși nu se prezintă, cu aceeași intensitate la toți indivizii. Menite să alcătuiască un organism psihic analog cu cel organic, fiecare dintre dânsese este un element tot atât de trebuitor dinamismului sufletesc. Nu-i mai de valoare raționamentul decât imaginația, nici imaginația decât spiritul de observare. O diferențiere de valoare, o stabilire de ierarhie, nu poate fi temeinică decât făcând-o *între grade osebite de forță la aceeași facultate*, iar superioritatea intelectuală a unui individ asupra altuia nu vine dela predominarea cutărei sau cutărei facultăți, ci dela întreaga lui energie producătoare, care energie rezultă dintr'un complex de facultăți, din bogăție și diversitate, și niciodată din potențierea unei singure puteri, oricare ar fi ea.

Deosebitele înfățișări ale activității intelectuale se sprijină și se susțin între ele, fie că se succed în aparițiunea lor, fie că se dezvoltă paralel. Unele sunt mai aproape între dânsese, prin firea lor—generalizarea cu abstracția, judecata cu raționamentul—altele, în deplină opoziție. Așa stau bunăoară imaginația cu generalizarea și cu abstracția. Din predominarea uneia sau a mai multor facultăți analoge rezultă *tipuri intelectuale*, foarte distinse: *tipul abstract*, oșebit de cel *imaginativ* sau *sensibil*, *spiritul meditativ* și *visător*, opus celui *observator*. Iar dacă considerăm inteligența la punctul ei de plecare, la îmboldirea primă spre oglindire, pricepere și creare, găsim alte tipuri, deosebite chiar din copilărie, deși părerea contrară e singura admisă până astăzi, tipul imitativ care copiază tot ce vede și căruia îi trebuiesc îmboldiri exterioare drept îndrumare și stimul, și tipul să-i zicem *spontan*, la care nevoea de imitație și de modele date pe deantregul nu se impune numai decât. Cel dintâi asimilează mai curând,

dând astfel iluzia unei dezvoltări precoce; celalt formează individualitățile intelectuale solide, originale și intransigente, acele cari crează tiparele de gândire pentru viitor, fie în bine fie în rău.

O altă distincțiune lesne de făcut este și între următoarele tipuri: *creator* sau *metafizic* — în științi, filozofie, arte și industrie — *practic* sau *critic*, luând toate patru cuvintele în înțelesul cel mai larg. La cel dintâi activitatea intelectuală și senzația respectivă sunt elemente sufletești predominitoare, pe când valoarea rezultatelor, dar mai ales prețuirea foloaselor imediate pe urma acestei activități, rămân absolut în umbră. La tipul al doilea, acel al industriașului inteligenței, cântărirea foloaselor și prezentarea muncii în chipul cel mai rentabil și prețuirea activității după puterea ei de a satisface un interes, fie individual, fie social, este punctul de căpetenie. Pe când creatorul seamănă ideile fără să se gândească nici dacă au să rodească, nici cine are să culegă recolta, acel practic își ia bunul de unde-l găsește, îl adaptează nevoei momentului și-i dă înfățișarea care va stoarce foloasele imediate cele mai mari. El își dă seamă de lipsurile și de adaptările pe care le poate suferi orice creațiune dată și lucrează în consecință. Ambele tipuri contribuiesc deopotrivă la progresul omenirii, unul producând, altul desăvârșind opera celorlalți. Deși s'ar părea că activitatea criticului, de perfecționare și de adaptare, este mai înaltă, ca apărând ulterior în drumul evoluțiunii, lucrul nu este așa. Activitatea criticului este chibzuință și cumpănire, ceea ce presupune în mod fatal o rezervă sufletească bine organizată, dar îngustă și sărăcăcioasă. Belșugul sufletesc e acolo unde este și dărnicia, iar fără acestea, opera criticului rămâne nulă, căci nu are asupra cui se exercită.

Sunt înfine alte tipuri mai puțin simpliste, mai complexe, rezultând din încrucișarea celor văzute mai sus, din conlucrarea unei moșteniri mai bogate și a unei culturi mai sistematice. Acestea sunt cele mai greu de analizat.

---

Deși Psihofizica a îndreptat cercetările noastre asupra amănuntelor de desfășurare intelectuală din orice clipă dată, *adică dintr'un timp țăr murit*, ceea ce am ajuns noi să cunoaștem mai bine din sufletul omenesc este tocmai *mersul general al dezvoltării intelectuale, este evoluția inteligenței la individ și la omenire.*



Vom da aci legile generale ale evoluțiunii intelectuale în ordinea și în spiritul în care a fost concepute de către marele filozof contimporan H. Spencer.

1) Progresul intelectual se face dela omogen la eterogen, dela simplu la complex.

2) Minte merge dela oglindirea nețărnută la cea țărnută, dela concepția vagă și nebuloasă către cea precisă și hotărută, dela perceperea deosebirilor izbitoare și ochioase la cea a nuanțelor, dela noțiunile grosolan făurite spre acele exact determinate.

3) Inteligența purcede dela concret la abstract, dela particular la general. „Dacă o generalizare e mai simplă decât totalul materialului din care este extrasă, ea nu e tot astfel față cu fiecare experiență în parte. Pentru mintea care nu cunoaște multiplicitatea cazurilor corespunzătoare, generalizarea rămâne un mister”.

4) Evoluția individului este oglindirea evoluțiunii omenesti (A. Comte și Herbart), prin cunoașterea uneia luminăm pe cealaltă.

Din aceste principii fundamentale H. Spencer deduce întocmai unor corolare, normele de predare care alcătuiesc temelia Didacticei moderne și pe care le vom cunoaște la timpul cuvenit.

Dacă considerăm acum inteligența în întregimea ei, în multiplicitatea întrebunțurilor, în rolul și funcțiunea ei psihofiziologică, vedem că ea se reduce la aflarea asemănarilor și deosebirilor dintre diferitele noastre impresii și la adaptarea energiei noastre disponibile la fiecare împrejurare dată. Iar progresul acestei activități unitare, progresul cultural al omenirii ca și acel al individului, după formula așa de concisă și de luminoasă a lui B. Conta, *este o propășire în pătrunderea tot mai lămurită și în stăpânirea tot mai întinsă a conștiinței.*

## EDUCAȚIA MORALĂ.

Educația morală înseamnă cultura sentimentelor și a pornirilor precum și împuternicirea însușirilor de voință. Și fiindcă înfățișarea morală are și ea multe elemente constitutive, vom împărți studiul nostru în două mari părți, una pentru cercetarea sentimentelor și a pornirilor, cealaltă pentru cea a însușirilor voliționale propriu zise.

De oarece înrâurirea educatorului nu se poate exercită decât asupra unora din totalul apucăturilor și pornirilor individuale, de oarece propășirea educativă rezultă mai mult din stăruința proprie a individului de educat, decât din energia exterioară pe care el o suferă dela alții, iar un efort personal nu se poate exercită decât asupra stărilor sufletești conștiente, în Pedagogie nu vom vorbi cum o făcurăm în Psihologie, nici despre stările sufletești care atârnă exclusiv de temperamentul individului, nici despre pornirile instinctive ori reflexe, nici despre formele sugestiei. Domeniul Pedagogiei este viața conștientă, educația să aibă numai înțelesul de conlucrare a două energii conștiente, cea a educatorului și cea a copilului. Cuprinsul acestei științe trebuie să rămâne fenomenele cari stau câtuși de puțin în stăpânirea puterii de inhibiție și în cea a cunoștinței. Înrâurirea vroită și directă asupra inconștientului rămâne pe seama Medicinii. Educația poate avea o mare influență și asupra întunecimelor inconștientului. Dar această înrâurire e târzie și mijlocită și rezultă din mecanizarea acțiunilor conștiente, din transformarea pe baza deprinderii, a apucăturilor vroite și știute, în acțiuni nevroite și semiconștiente, sau absolut inconștiente.

Și, de oarece deosebirea între un sentiment și o pornire se reduce în ultima analiză la o mică diferențiere de intensitate a elementului volițional și de claritatea celui de conștiință, noi vom studia și sentimentele și pornirile la o altă.

#### A. Educația sentimentelor.

Stările sufletești numite afective, cu mult mai puțin numeroase decât ideile, se prezintă și mai puțin luminate de conștiință și cu mai mare rezonanță asupra întregii noastre existenți. Ele se mai deosebesc de idei și prin o îmbelșugată varietate în privința gradelor de intensitate și de prelungire ce pot lua în conștiință. Dela emoțiunea de o clipă până la sentimentul care încălzește o viață de



om, dela plăcerea deabiă licărind până la patima distrugătoare de suflete, nuanțele de durată și de forță pot fi nenumerate.

Energia afectivă variază dela un om la altul, după cum nici acea intelectuală nu este aceeași la toți. Însăși pornirile primordiale, propria conservare și iubirea, nu au la toți același volum, aceeași vigoare, aceeași putere de nuanțare și proiecțiune. „Omul este acelaș” e o zicătoare adevărată numai în acest sens: pornirile primitive, elementele constitutive ale firei, *nu pot lipsi* dela nici un individ. Dar complexitatea sufletească în care aceasta intră ca elemente și intensitatea fiecăruia din ele și vigoarea totalului sufletesc rezultat, nu sunt însușiri comune, ci foarte variabile dela om la om.

Elementele constitutive ale afectivității se înmulțesc ca și ideile, cu cât individul se suie pe treapta civilizațiunii și se modifică între ele cu cât moștenirea a fost mai aleasă și înrâurirea culturii mai sistematică. La individul aproape de natură pornirile primordiale rămân atotputernice fiindcă în totalul sufletesc, *alcătuit de puține elemente* nu e nimic care să le ție cumpănă, — nici o pornire de natură mai intelectuală, nici o nevoie de ordine morală, — și nici alt chip de descărcare și exteriorizare nervoasă. Din potrivă, intelectualul cheltuește o parte din energia înăscută în oglindire și cunoaștere. De aci vine că satisfacerea îmboldirilor primitive se face cu atât mai puternic, mai brutal și mai sălbatec, cu cât individul a rămas mai jos pe treptele culturii.

Am considerat până aci energii înăscute egale la indivizi deosebiți și ca cultură și ca mijloace de consumare ale acestei energii, dar această energie poate fi ea însăși un capital mai mare sau mai mic și poate fi folosită în bine sau în rău. De aci diversitatea cea mare dintre oameni în privința însușirilor morale. Educația nu poate nici mări, nici micșora puterea sufletească înăscută, dar o poate îndruma în spre o mai bună întrebuințare.

Puține mijloace educative cunoaștem până astăzi în

călăuzirea afectivității: exemplul bun, paza de cel rău, etc. Ele cer însă o atențiune de fiecare clipă, cer pătrundere și cultură, cer răbdare încordată pe mulți ani. Și fiindcă toate înseamnă muncă intensă, cultura sentimentelor e lăsată în voea întâmplării și de către școală și de către părinți.

### §. 1. Principii generale.

1) Să cunoaștem pornirile innăscute ale copilului, ca să știm unde să ne îndreptăm atențiunea. Pentru aceasta nu trebuie să impunem acestuia un anumit fel de a fi *față de noi* educatori sau părinți, ci să lăsăm firea să se exteriorizeze *așa cum este*, mulțumindu-ne a netezi pe încetul asprimile și a modela cu timpul apucăturile ce ne-ar părea prea primitive.

Calupurile educative de cari se slujesc cu osebite școalele catolice și pe care noi le admirăm cu toptanul, fără să deosebim ce e rău și ce e bun în ele, sunt un lustru la suprafață, care dispare de îndată ce nu mai convine individului, fiindcă în trăsături generale el nu-i decât *ascunderea temporară* a primitivității și nu combaterea ei.

2) Copilul nu trebuie să crească cu altă teamă decât aceea *de a nu face rău*. Frica de *anumite persoane*, părinți sau profesori, trebuie să dispară. Am zis frica și nu sfiala ori teama de a le face o supărare. Nu e mare greutate la copil să afle chipul de a se feri de oamenii cari-i inspiră frică și să scape multă vreme și de dojană și de bătae. El crește însă în ideea că *morala toată se reduce în a te păzi ca să nu te prindă cineva...* Dar aceasta e concepție de om primitiv, care nu vede mai departe decât momentul de față, aceasta e concepție de laș... Că ea e morala marei mulțimi, e prea adevărat. Nu e însă și *morala celor aleși și înaintați pe scara culturală*, iar educarea este îndrumarea înspre progres și nu împuternicirea obiceiurilor și credințelor curente. Pe acestea le poate sugere copilul din mulțime și fără ajutorul celor cari vor-



besc în numele științei educative. Noi dascăli țintim să facem *mai bine* decât *massa incultă* și *prea adesea inconștientă*, și dacă nu o facem, e de prisos să intervenim cu atâta autoritate. . .

3) Educația sentimentelor și pornirilor cere multă pază. Copilul nu trebuie să vadă și să audă decât aceeace se cuvine să înțeleagă și să reproducă. Să nu nădăjduim prea mult în inocența și priceperea lui. Plasticitatea memoriei îl face să reție lucruri neînțelese, iar curiozitatea ațâțată de amănunte cari nouă ni se par neînsemnate, îl duce la o pricepere cu mult prea timpurie și în mod fatal greșită.

Copiilor crescute în stradă nu le poți cere fineță și alegere în manifestările sufletești. Omul nu știe distinge și stăpâni dispozițiunile rele decât târziu și numai dacă inteligența lui a ajuns la puterea de a lumina conștiința, și numai dacă instrucția lui cuprinde principiile culturale și morale. Dar o asemenea cultură înaintată nu e partea tuturor.

E netăgăduit că pornirile afective atârnă în primul loc de moștenire și într'al doilea numai de înrâurirea mediului. Acesta este și argumentul invocat de acei cari dintr'un motiv sau altul, nesocotesc prea mult influența celor ce vin mai de aproape cu copiii. Foarte adesea însă porniri slabe și ușor de înnăbușit la origină, se împuternicesc prin contactul cu lumea lipsită de scrupule și devin atotstăpânitoare în conștiință, iar apucăturile bune, din lipsa de repetiție și de cultură, se întunecă și dispar ca mobil de acțiune. Și astfel se întâmplă ca copii din părinți buni și de treabă să ajungă netrebnci și răi.

4) Când am surprins la copil o îmboldire rea, trebuie să luăm toate măsurile ca să nu se mai repete manifestarea ei. Pornirile se întăresc prin repetiție. Când nu isbutim ca acea îmboldire să rămâe uitată și perdută în inconștient, spunem copilului că ea e *rea*, că trebuiește înnăbușită, *încercând să folosim în lupta noastră însăși*

*voința copilului*. Iar dacă nu dovedim cu binele și cu dojana și cu ridicularizarea și cu rușinea de lume, recurgem la pedepse mai bine simțite.

Rolul educatorului este să ajute pe copil ca să se *fe-rească el însuși* de pornirile rele și să *capete deprinderea de a o face fără multă greutate*, nu să-l dușmănească pentru greșeli pe cari numai moștenirea și nesocotința celor mari sunt vinovate. Omul în vârstă are răspunderea tuturor faptelor lui, fiindcă are și inteligența trebuitoare spre a distinge ce e bine și ce e rău, ce este îngăduit de traiul comun și ce nu, și puterea de voință de a-și înfrâna o pornire în folosul alteia. Copilului însă, mulți ani îi lipsesc amândouă aceste aptitudini. Și când căutăm să innăbușim apucăturile lui prin violență și *numai* prin mijloace exterioare, copilul, întocmai ca și omul de tot primitiv, nu se alege din toată râvna decât cu impresia, și falsă și primejdioasă, că este prigonit de cei mari, iar împotriva prigonirii el se încordează și luptă. Copilul ar fi să simtă un sprijin în cei mai mari ai lui, în părinți cu osebite, nu vrăjmășie și silă.

Impresia de dușmănie pe care el o ia din ținuta pururi aspră a părinților față de dânsul, e falsă și primejdioasă, am zis, dar și fatală, se pare. Câți sunt delincenții convinși că li se cuvine pedeapsa dată? Nu cred ei toți că condamnarea le vine fie din „lipsa de noroc”, fie din dușmănia unui martor, ori chiar a judecătorului? Și în privința inteligenței, de ce ar fi mai presus copiii decât oamenii obișnuiți?

5) Sentimentelor bune să le dăm prilejul să se manifeste, să se învioneze, să se împuternicească. Ele vor țineă cumpăna în momentele critice, iar din împuternicirea lor treptată, va rezulta în mod firesc o slăbire a celor rele. Copilul să cunoască plăcerea frumosului și să o prețuiască, să caute adevărul, dreptatea, binele și să le iubească; să simtă dragostea pentru familie, pentru țară, pentru prieteni, nu să trăiască ca un vreasc uscat de care n'are nime nevoie; să știe ce-i mila și înduioșarea. Mulțimea și va-



rietatea sentimentelor e o condițiune de echilibru sufletec și deci de stare protivnică ivirei patimilor.

Nu e nevoie însă să silim natura grăbind manifestarea acestor stări sufletești. Mare greșală este anticiparea, mai ales în ce privește sentimentele. Copilul să rămâe cât mai multă vreme copil. Cele mai bune fructe nu sunt acele care se coc întâi.

6) Nu trebuie să stăruim asupra prea multor lucruri deodată. De asemenea să ținem seamă de legea gradațiunei sentimentelor. Un sentiment puternic face cu neputință, pe multă vreme, ivirea în conștiință a sentimentelor de aceeași natură dar mai slabe. Acestea pot fi totuși necesare. E o nesocotință bunăoară de a da copiilor multe distracții deodată: teatru, concerte, baluri, călătorii, etc. Ce poate fi mai dureros decât un copil „blazat”? Ce poate fi mai amar, decât un individ care la 20 ani nu găsește nici un motiv de existență? Și totuși acesta este rezultatul firesc și pentru tinerii a căror copilărie a fost un chin de toată clipa și pentru aceia cari prea curând au cunoscut viața cu toate tainele ei.

O nesocotință și mai condamnabilă este obiceiul generalizat în școalele noastre de a da sistematic copiii în spectacol. Toți școlarii se produc în public de câte două ori pe an, cu gimnastică, danțuri și teatru. Acest sistem al aperitivelor e și primejdios și nesocotit. De unde oare concepția că trebuie să facem de toate? Ne câștigăm toți existența cu aceleași mijloace? Și această împrăștiere de timp și de aspirații și această înțepire a sensibilităței, sunt oare prielnice pentru formarea de anumite *deprinderi morale*? Iar dacă unui copil îi dăm maximum de excitație și de plăcere la vârsta când el s'ar mulțumi să bată mingea, nu-i luăm noi oare posibilitatea de a gustă plăcerea intensivă corespunzătoare mai târziu, când ea s'ar potrivi mai bine cu puterile, cu idealurile lui de viață, precum și cu prisosul de energie caracteristic tinereței?

Capitalul de energie afectivă ni e dat și el pe toată viața. Să-l cheltuim cu cumpătare și chibzuială atât în co-

pilărie, cât și în vârsta adolescenței, dacă ținem să nu dăm faliment înainte de vreme.

### §. 2. Mijloacele educației.

În arătarea principiilor am stăruit implicit și asupra mijloacelor de folosit în educația sentimentelor. Pentru combaterea pornirilor rele avem paza de a nu se manifesta, îmboldirea propriei voinți spre a lupta împotriva lor și — în ultimul loc — mijloacele exterioare: dojana, ridicolul, frica de pedeapsă. Pentru întărirea pornirilor bune avem exercițiul, adică deasa repețire a manifestărei lor.

Să cercetăm acum și câteva din condițiunile în cari iau naștere sentimentele, pentru a ști cum să provocăm pe cele bune, căci nu putem aștepta totul dela moștenire.

Un sentiment poate fi provocat :

- 1) de un sentiment,
- 2) de o acțiune,
- 3) de o idee.

Noi știm că un sentiment deșteaptă în sufletul celui care ni l'a inspirat o stare sufletească similară. Simpatiile și antipatiile sunt mai totdeauna reciproce. Copilul alintat e duios și iubitor, cel horopsit e aspru și bănuitor, etc. (Să nu confundăm copilul alintat cu cel stricat sau răsfățat). Cazurile contrare, cum e Cordelia lui Shakespeare, sunt foarte rare și provin din o încrucișare de cauze lesne de explicat. Acest chip de a sădi sentimentele se numește obișnuit în Psihologie „comunicarea sentimentelor”.

Al doilea chip de a da naștere unui sentiment este acțiunea. Să-l numim „suggestie”, deși cuvântul acesta este întrebuințat în diferite înțelesuri. Dacă o acțiune ia naștere dintr'un sentiment, ea poate provoca un sentiment. Imitând toate semnele exterioare ale rugăciunii, se ajunge cu timpul la deșteptarea sentimentului religios. Un semn de amenințare poate fi cu vremea punctul de plecare al unui sentiment de ură.



Al treilea izvor al sentimentelor este activitatea intelectuală. Cu osebire imaginația are această însușire.

Sunt deci trei căi pentru deșteptarea și împlinirea sentimentelor.

Calea afectivă, crearea unei atmosfere sentimentale în jurul copilului, atmosferă din porniri pe cari dorim să i le deșteptăm. Copilul să simtă în mediul lui imediat iubire și entuziasm, milă și devotament, dreptate și căldură pentru tot ce-i bun și frumos. În această categorie intră mijlocul educativ propus din cele mai vechi vremuri, anume *modelul sau exemplul*.

A doua cale este cea activă sau practică. Copilul să cultive frumosul și binele, să aibă prilejul de a cerceta unde este dreptatea, să vadă necazul la alții și să ajute la îndepărtarea lui. Aci intră așa zisele *deprinderi*.

A treia este cea intelectuală. Pe calea imaginației, noi complectăm ceea ce experiența proprie a copilului nu-i poate da, aducându-i la cunoștință sentimentele și mijloacele de ajutorarea semenilor noștri, pe cari viața simplă și îngăduie a fiecăruia nu le îngăduie.

Educația sentimentelor pe cale intelectuală, deși nu poate înlocui exemplele vii și deprinderile, este totuși foarte însemnată și chiar eficace. Mijlocul exterior de care ne slujim în acest scop este arta și în special literatura; procedeul sufletesc special, deșteptarea simpatiei pentru pornirile bune, a antipatiei pentru cele rele. Numai cu această condiție poate avea literatura o înrăurire binefăcătoare în educația sentimentelor: ca autorul să ne facă simpatici pe oamenii buni, cinstiți și devotați, ca el să ne prezinte vițiul și răutatea sub o înfățișare antipatică. Și-retlicul și hăpsineala, gelozia și invidia, trebuesc arătate sub adevăratul lor aspect, de pete umbrite în drumul spre lumină, de reziduu sufletesc atavic în aspirația spre bine, nu îmbrăcate în aureolă de măreție, după cum o fac toți scriitorășii mărunți. Dacă desgoleşte sufletul, literatura e datoare să prezinte fiecare pornire cu înțelesul și valoarea ei reală. Aceasta este rolul literaturii în chestiune de

educație, aceasta e înțelesul cuminte al cerinței, așa de des formulată de unii critici, ca arta să fie morală.

Judecând din acest punct de vedere, înțelegem și însemnătatea alegerii cărților de pus în mâna copiilor. Literatura nu este pentru nime o trecere de vreme îndefensivă. Cu atât mai puțin nu poate fi astfel pentru copii, la cari distingerea între real și închipuit, între bun și rău, între îngăduit și nepermis, nu este încă clară. Decât societatea unei cărți rele, sunt mai bune somnul și lenea la umbra unui copac. Și copilul și semenii săi sunt mai în câștig !

### §. 3. Clasificarea sentimentelor.

Sentimentele se clasifică din mai multe puncte de vedere.

Dacă considerăm însușirile de intensitate și durată, împărțim sentimentele în trei mari categorii : *emoții*, *afecte*, *pasiuni*. Emoțiunile sunt stări sufletești scurte, deși cu nenumărate grade de tărie. Intre surpriză și spaimă sunt cu puțință foarte multe nuanțe de forță. Ele sunt provocate în majoritatea cazurilor de o impresie exterioară. Pasiunile sunt stările cu cea mai mare intensitate și cu cea mai mare durată. Ele sunt manifestări cari absorb cea mai multă energie, întunecă în conștiință tot ce le-ar sta împotriva și rup astfel pe multă vreme echilibrul sufletesc. Deși sunt și pasiuni prielnice semenilor noștri, ca de exemplu iubirea de bine, de dreptate, etc., totuși când întunecă prea mult dreapta judecată și micșorează funcțiunea regulată a inteligenței, ele rămân a se socoti ca stări sufletești de ocolit. Se înțelege că nu stă în puterea noastră să o facem în totdeauna, de oarece ele rezultă în primul loc din organizația psiho-fiziologică, adică din moștenire. În lupta împotriva lor poate fi totuși folositoare convingerea că, oricât de nobilă, o pasiune este tot pasiune și nu trebuie lăsată atotstăpânitoare în suflet. Afectele sunt stările intermediare și ca energie și ca durată, cele mai nume-



roase și mai frecvente în sufletul fiecăruia, sunt acele asupra cărora înrăurirea educațiunei poate fi mai simțită.

O clasificare mai cunoscută este cea întemeiată pe efectul fiziologic al sentimentelor. Din acest punct de vedere sentimentele sunt *plăcute* sau *displăcute*. Toți cunoaștem câtă alterare pot aduce sănătăței sentimentele triste. Părerea de rău, durerea, jalea, dorul, distrug tot pe atât pe cât bucuria, veselia, speranța, ridică buna stare organică. Vieța senină, fără grijă, veselă, este cel mai bun tonic pentru copii. Și o astfel de vieță o pot da copiii părinții cei mai necăjiți, cu singura condiție ca să-și dea puțină osteneală și să-și stăpânească pornirea de a răstoare pe cei slabi neajunsurile primite de dânșii dela cei mai tari. Sunt excepționale cazurile când copilul trebuie să cunoască adevărata stare a familiei, chiar din prima copilărie. Și stăruim asupra acestui lucru dintr'un motiv pur științific. Voea bună este acumulare de energie, iar capitalul de forță câștigată în copilărie constituie pentru tânăr și pentru omul matur o mai mare putere de muncă și de rezistență la lovituri neașteptate, lovituri de acele pe cari nu le pot nici odată înfrânge cei slăbiți de grijile unei copilării chinuite.

Noi ne slujim de sentimentele plăcute ca și de cele displăcute ca mijloace disciplinare. Pe distingerea și provocarea lor se sprijină recompensele și pedepsele, adică chipurile cu cari urmărim anumite asociațiuni sufletești și îndemnăm activitatea individuală în direcțiuni anumite. În adevăr, natura omului reacționează în mod osebit împotriva acestor două categorii de sentimente. La cele plăcute ea răspunde cu încordarea necesară spre a păstră și a prelungi starea corespunzătoare, celor displăcute, — cu întreaga sforțare spre a le face să înceteze. Acest chip statornic de a reacționa față de stările sufletești prielnice sau dăunătoare, este cunoscut în Psihologie sub numirea de *legea sensibilităței* sau *legea producerii sentimentelor*.

O altă clasificare este cea bazată pe însușirea sentimentelor de a fi mobile de acțiune. Sentimentele și por-

nirile, mai mult decât ideile, împing la exteriorizare, la punere în execuție, la făptuire. După cum sentimentul îndeamnă la acțiuni exclusiv în folosul propriu ori în folosul altuia, dar totuș al unui individ anumit, sau în folosul unui grup nehotărît și nețărîmurit de indivizi, adică la acțiuni cari sunt realizarea unei idei mari și generoase, sentimentele se împart în *egoiste*, *altruiste* și *superioare*.

Pe această clasificare se hultuește apoi o alta, aceea făcută din punctul de vedere al valorii morale a sentimentelor, adică al rezultatului acțiunii la care ele ne-au împins, prețuit moralicește, pe baza căreia sentimentele se împart în *bune* și *rele*. Asupra acestei clasificări nu vom stăruî de oarece ea ne-ar duce la repeșirea celor spuse în partea generală a Pedagogiei, și anume în chestiunea criteriilor după cari se face alegerea dispozițiilor sufletești de cultivat. Rămânem deci la clasificarea tricotomică de mai sus. Și de oarece noi socotim că pregătirea cea mai eficace a educatorului nu o dau principiile generale și cunoștințele-rezumate, ci amănunțirea stărilor de conștiință și deprinderea cu cercetarea originilor și a cauzelor determinante, totdeauna multiple în fiecare caz dat, vom căută, sprijiniți de clasificarea de mai sus, să analizăm aci câteva din pornirile mai frecvente în copilărie, mai tipice și mai caracteristice primei vârste.

#### §. 4. Sentimente și porniri egoiste.

Sentimentele egoiste, cari în totalitatea lor alcătuiesc ceea ce obișnuit se cheamă *egoism*, se subîmpart în trei categorii : *fizice*, *intelectuale* și *morale*.

Fizice sunt toate plăcerile și dis plăcerile cari rezultă dintr'o activitate corporală și îndeamnă spre o lucrare ce ar produce mulțumiri ori ar face să înceteze dureri fizice. Aci intră toate pornirile datorite instinctului de conservare, precum și derivatele aceluî instinct, întrucât prezintă un colorit afectiv : plăcerea de a mânca mult sau bun, de a bea anumite răcoritoare, de a te întinde pe-un covor



de iarbă fragedă, de a te înveli în blănuri moi, plăcerea sporturilor, a danțului, etc. Toate își au corelativele lor negative, stări corespunzătoare de neplăcere.

Multe din îmboldirile egoiste sunt așa de obișnuite și de firești, că nu le băgăm în seamă, iar majoritatea lor sunt absolut necesare bunei funcționări organice și, indirect, celei psihice. Cu acestea nu avem a ne mai ocupa. Am făcut-o îndestul în capitolul relativ la *educația fizică*. Aci vom stăruii numai asupra *lăcomiei*, a *lenei* și a *fricei*, stări sufletești complexe, cu origini multiple și cari derivă din conlucrarea câtorvâ din sentimentele simple arătate mai sus.

*Lăcomia*. — Îmboldirea de a mânca mai mult decât cere organismul este un defect îndestul de obișnuit la copii. Când nu rezultă dintr'o stare morbidă a stomacului, care ar cere intervenirea medicului, el poate fi efectul unei incapacități în a deosebi starea de săturare, ceea ce înseamnă o sensibilitate organică obtuză încă, dar care cu vremea se poate afină.

Lăcomia mai poate proveni din prelungirea stărei de foame, sau din o statornică neîndestulare. Copiii hrăniți sistematic mai puțin decât simt trebuință, pun un preț exagerat pe mâncare și când le cadé la îndemână, se poartă și ei în consecință.

Tot o formă a lăcomiei este și plăcerea de-a mânca întru ales. Gusturile cari stau în legătură cu cerinți organice sunt de respectat. Intr'o zi ai poftă de acru, altădată nu. Impotriva untului, a laptelui, a cărnei, se revoltă câte odată organismul copiilor, întocmai ca și al celor mari. Dar mâncarea pe ales e de multe ori rezultatul capriciului, adică al unei greșeli de educație. Copilul care nu vrea supă, fiindcă se gândește la dulcele sau la fructele dela sfârșitul mesei, dovedește că nu e deprins cu ordine în privința orelor de mâncare, căci altfel i-ar fi foame și n'ar putea aștepta; dovedește că persoana care l'a supravegheat, vrând să aibă liniște și să scape de societatea lui, i-a dat printre

mese bomboane, prăjituri sau măcar zahăr. Dar vinovatul, în acest caz, nu este copilul.

Lăcomia mai provine și din deprinderea părinților de a folosi lucrurile de mâncare plăcute copiilor, ca recompense sau pedepse. Când copilul vede că se pune atâta preț pe *unele mâncări*, nu este oare logic, ca să jertfească și el acestora tot restul?

Trebue să combatem lăcomia dela început, ea este punctul de plecare a o mulțime de îmboldiri grave. Copilul lacom fură ca să-și satisfacă gustul și apoi minte ca să nu fie pedepsit. Furtul începe mai în totdeauna dela mâncare. Tot lăcomia pregătește terenul și pentru patima degradatoare a beției. Dar de oarece nu are o singură origină, nici combaterea acestui defect nu se va face într'un singur chip. Intocmai ca în medicină, meșteșugul este să aflăm în fiecare caz dat cauza, și pe aceasta s'o înlăturăm. Copilul trebuie nutrit îndestulător și crescut în deprinderea de a considera mâncarea și băutura drept cece sunt în realitate și nu drept bunuri cărora trebuie să jertfim și liniște și demnitate, drept favoruri excepționale ale soartei. Numai în asemenea condițiuni poate lua naștere în sufletul omului *cumpătarea*, virtute atât de prețuită de filosofii vechi și care e, la rândul ei, temelia a o mulțime de alte calități morale.

*Lenea*. — Desgustul pentru activitate îl numim lene. Această stare sufletească nu este o caracteristică firească a copilăriei. Sau este rezultatul unei stări organice muribunde, a unei anemii prea înaintate, a unei nutrițiuni neîndestulătoare, a lipsei de somn, sau acel al unei deprinderi rele.

Pentru a le rămâne lor răgaz, părinții fac tot chipul ca copilul să stea liniștit într'un colț. Cu vremea el capătă deprinderea de a sta imobil și cu cât organismul îi lăncezește din lipsa de mișcare, cu atât i se împuternicește și desgustul pentru activitate.

Lenea poate fi *numai fizică*, poate fi *numai intelec-*



*tuală* ori *morală*, după cum poate prezintă toate înfățișările la acelaș individ.

Lenea fizică e mai rară la copii și rezultă mai totdeauna din o rea stare organică. Dimpotrivă cea intelectuală e foarte frecventă. Mulți copii vioi, sburdalnici, ageri, întreprinzători la jocuri, la ștregării, la sporturi, se gândesc cu groază la vremea când vor trebui să stea atenți și să gândească.

H. Spencer socotește desgustul pentru o muncă intelectuală dată, ca dovadă că activitatea corespunzătoare e mai presus de puterile actuale ale copilului și crede chiar că orice efort în acea direcțiune este cheltuială zadarnică.

Noi socotim că desgustul nu provine totdeauna din incapacitate, fie și trecătoare, că adesea el este numai frica de efort, adică lene propriu zisă. Dovadă avem faptul că nevoea îl face să dispară dintr'un moment într'altul pe când capacitatea intelectuală nu poate spori așa curând.

Lenea morală e un defect al vârstei mature. Numim astfel sila ce o simte individul de a schimbă o stare dată, de a întreprinde prin el însuși ceva cât de neînsemnat, de a-și luă răspunderea cea mai mică. Omul e capabil de muncă, de stăruință, cu condiția ca să i *le impue alții*, să lucreze după îndemnul altora și alții să tragă urmările, de vor fi rele. Noi considerăm aci îmboldirea primă, nemotivată și nejustificată de convingere. Această stare e asemănătoare abuliei, dar nu este identică cu ea. Leneșul *ocolțește efortul* ce ar trebui să facă hotărându-se și luând asupra lui totul, — nu că ar fi în stare *să ia* o hotărîre.

Această stare de lene poate fi efectul unui temperament puțin activ, dar mai presus de toate ea este produsul unei deprinderi rele. De asemenea boală sufăr mai ales indivizii cari au avut în tinerețea lor totul de-a gata, și nici odată acei cari au trăit prin propriile lor puteri. Cei ce sufăr de lene morală lucrează câte odată foarte mult, dar totdeauna în *altă* direcție decât aceea care le trebuie

adică aceea care cere efort, stăruință și răspundere *imediate*.

Această teamă de efort, de lupta cu tine însuși, este o manifestare sufletească foarte frecventă. Individul e capabil de muncă și într'un moment chiar poate desfășura energii uimitoare, dar suferă de *frica* de muncă. Il sperie momentul când trebuie să înceapă a lucra, iar pentru a întârziă efortul, el se aruncă asupra oricărei alte activități, cât de plicticoasă, cât de nulă, cât de prelungită și de înjositoare. Ii este silă de munca care-i cere hotărâre, energie, efort și de aceea preferă pe oricare alta, chiar mai multă cantitativ. Românul are o vorbă care ilustrează admirabil spusa noastră, o vorbă de o adâncime de observație neînchipuită: „lenșul mai mult aleargă”.

Dându-ne seamă de cauzele lenei, putem zice că-i cunoaștem și leacul: vigoare fizică și deprindere cu muncă sistematică, — și fizică și intelectuală — dar o muncă potrivită cu puterile *actuale* ale copilului, căci numai astfel deștepăm gustul, formăm deprinderea corespunzătoare și prevenim, până la un punct, lenea morală. Și de oarece munca cea mai plăcută pentru copii este cea fizică — poate numai unde știm mai bine s'o proporționăm cu puterile lor — tratamentul împotriva lenei va începe cu lucrul manual, cu sporturile, va trece la munca intelectuală ușoară și plăcută și va ajunge, treptat numai, la cea mai grea. Iar împotriva lenei morale, dese prilejuri de a înfrânge propria rezistență, nevoi adese repetate de o luptă cu sine însuși.

Trbuie să adăogim că înfrângerea lenei va fi cu atât mai lesnicioasă și mai definitivă, cu cât vom cultiva în cugetul omului și oarecare sensibilități și principii morale corespunzătoare. Individul căruia îi lipsește sentimentul demnității, individul care nu se simte înjosit de a trăi pe spetele altuia, întocmai unui infirm, acela se va lăsa mai lesne stăpânit de către lene, decât cel la care asemenea stimulile morale se arată viguroase și imperative. Dar acest fel de înlădieri sufletești nu se pot căpăta oricând: să nu pierdem vremea cea mai prielnică dezvoltării lor.



Lenea este o boală socială destul de gravă. Pe lângă urmările ei cunoscute, pauperismul, criminalitatea, alcoolismul, etc. noi vom aminti aci numai una, de ordine exclusiv psihică, anume scepticismul moral, lipsa de principii, de scrupule, de conștiință, toate aceste ca doctrină care nu se exteriorizează în fapte, care nu turbură ordinea socială.

Ei bine aceste manifestări sufletești nu sunt totdeauna rezultatul unei convingeri, nu sunt fructul unei cercetări amănunțite, nu sunt nici chiar mijloace de sfidare adusă marelui număr, în gândul de a te deosebi de dânsul, ci isvoresc sau din incapacitatea de a-ți supune mintea unui efort puternic, — așa cum îl cere asimilarea înaltelor principii morale — sau din incapacitatea de a-ți impune o stavilă pornirilor proprii, adică, în ambele cazuri din frica de muncă, din lene. Excludem, neapărat, cazurile de incapacitate intelectuală : de slăbiciune în pătrundere, de lipsă de avânt în puterea sintezei, etc.

Vindecarea lenei, ca să fie temeinică, trebuie să se facă pe încetul și fără violențe exterioare. Cu ajutorul pedepselor putem căpăta, ce-i dreptul, rezultate mai grabnice, dar mai șubrede. Cineva nu-i cu adevărat harnic, decât dacă a prins gust pentru activitate, iar la acest final nu poate ajunge decât individul sănătos, căruia nu i se cere o muncă peste puterile lui și care are o deprindere ceva mai îndelungată cu dânsa. Că deprinderea trebuie dată din copilărie, nu mai rămâne îndoială. Elasticitatea temperamentului se pierde curând, inteligență puternică până să stăpânească și să robească întreaga mentalitate a omului, nu putem nădăjdui să o aflăm la fiecare, iar nevoea exterioară, cea mai imperioasă și mai neîndurată, nu hotărăște pe individ într'un sens anumit, decât dacă-i vine într'ajutor și un factor din propriul suflet. Leneșul cu adevărat leneș poate vedea pierind pe toți ai lui, ba se lasă și el să moară de foame, și nu muncește. Orice nevoie din viață alunecă asupra lui și-l lasă neschimbat.

*Frica.* — Din instinctul de conservare naște o serie de

sentimente similare, sfieala, teama, frica, spaima, groaza. Osebirile dintre ele vin și dela o diferențiere în privința intensității și dela origina impresiei determinante, dacă este internă sau externă, dar și dela bogăția elementelor reprezentative care intră în complexul sufletesc considerat.

Toate aceste stări sufletești sunt de ocolit când e vorba de copii, fiind toate doborâtoare, deprimante, istovitoare. În afară de cazuri cu totul excepționale, frica cu toate ale ei nuanțe, micșorează energia și valoarea individuală, în loc s'o stimuleze sau măcar s'o lese neatinsă. Cine nu știe cât consumă într'un examen teama? Cine nu s'a simțit în viața lui micșorat și prostit de sfieală? Și aceste două nu sunt din nuanțele cele mai covârșitoare ale fricei, iar cu copiii avem nevoie de sporirea și călăuzirea forțelor, nu de înăbușirea lor.

În educație frica trebuie să rămâe cel din urmă mijloc, instrumentul ultimei extremități, acela la care nu se recurge decât numai când celelalte toate au rămas neîndestulătoare. Acest principiu implică însă cunoașterea diferitelor mijloace educative, adică cultură psihologică întinsă, lucru ce se dovedește a fi ceva mai greu decât aerul fiores și vărguța de alun...

Nu trebuie să perdem din vedere un lucru: sau copilul va merge pe drumul drept fără ajutorul fricei și atunci e o cruzime ca să-i amărîm ani de zile cu un sentiment atât de dureros; sau el nu poate fi om de treabă decât prin frică și atunci trebuie să lăsăm acestui sentiment *toată* puterea lui de înrăurire. În cazul când copilul merge spre rău — și *n'avem dreptul să conchidem în sensul acesta* decât după observațiuni minuțioase și o experimentare riguroasă a tuturor celorlalte mijloace educative — în cazul acesta, zicem, trebuie să nu facem pe copil *imun* împotriva fricei. Folosindu-ne prea des de acest sentiment, noi aruncăm din mână ultima armă ce putem avea împotriva copilului, căci îi hultuim sistematic sufletul în contra fricei. Omul se deprinde cu toate și cu cât se întâlnește mai des cu o stare sufletească dureroasă cu atât caută să o în-



frunte, să nu o mai simtă și să nu se ferească de dânsa. Individul care n'a primit în viața lui o lovitură, face moarte de om pentru o palmă, cel bătut zilnic consideră lucrul ca fără însemnătate.

Iar când copilul este imun împotriva fricei, el pierde orice sensibilitate pentru toate sentimentele mai slabe, rușine, ambiție, amor propriu, sentiment de demnitate, etc. care sunt tocmai mobile curențe în viața socială. Și atunci ce poate face școala cu dânsul? Ce rod mai pot da pedepsele morale la copiii deprinși să fie bătuți cu despicătura de lemn? Mai simt asemenea copii ce-i sfiala, ce-i teama de a perde o vorbă de mulțumire din partea profesorului? Mai rămân ei capabili de așa finețe, când zilnic au de înfruntat stări sufletești cu mult mai doborâtoare?

Părinții cari cresc pe copiii lor în frică, fără să se întrebe măcar dacă este cu adevărat nevoie de asemenea mijloace dușmănoase, dovedesc și barbarie și nesocotință. . . .

Însăși sfiala, care rezultă dintr'un complex de împrejurări asupra cărora nu suntem stăpâni, trebuie să dispară. În adevăr, sfiala atârnă de moștenire mai mult decât s'ar crede. Ea rezultă din o anumită conformațiune nervoasă, din o sensibilitate exagerată, câte odată dintr'o complexitate intelectuală puțin comună, din o prețuire falsă a valorii celorlalți oameni și dorința de a nu cădea în ochii lor, etc.

Putem combate sfiala pe mai multe căi, dintre care cea mai eficace este contactul des cu lumea.

Deasemenea nu sunt de folosit poveștile cari înspăimântă, ele slăbesc nervii copiilor și le întunecă mintea. Sistemul psihofizic e șubred și gingaș în copilărie, să nu-l punem la încercări așa de primejdioase. Câte boli nervoase nu sunt datorite nesocotinței sau neglijenței părinților în această privință!

Am combătut sfiala și nu modestia firească, pe care trebuie s'o aibă un copil, am condamnat frica, nu și respectul pentru părinți, ca și pentru toți oamenii mai bă-

trâni, respect în care se cade să fie crescut orice individ. Distincțiunea aceasta, foarte prețioasă, e îndestul de palpabilă ca s'o poată face oricine.

Inconjurând frica, deprinzând pe copil să înfrunte teama, noi am făcut jumătate de drum până la curaj, aceeașă virtute așa de prețuită în vechime și foarte trebuitoare încă în viața de luptă, pe care o duce omenirea astăzi. Rămâne să complectăm lucrul deșteptând disprețul pentru lașitate și entuziasmul pentru faptele de bărbăție, imputernicind iubirea de adevăr, de neam, de bine și dreptate, — cari cer mult mai curaj decât toate primejdiile de altă dată — și făurind prilejuri în cari copiii să aibă de înfruntat oarecari mici pericole, singure în stare să ștealească prezența de spirit, sângele rece, energia de a reacționă și a nimici piedicile.

Dacă frica este o inferioritate, curajul excesiv este o pacoste socială. Bătăușii, hărățagoșii, gălăgioșii sunt o plagă pentru toți acei cu cari vin în atingere. Educatorul trebuie să se ferească deopotrivă de ambele exagerări.

#### *Sentimentele egoiste intelectuale.*

Sentimentele intelectuale rezultă din activitatea gândirei fie pe teren artistic, fie pe cel științific ori practic. Aceste sentimente ajung arareori un mobil dăunător societății. Pentru motivul acesta nu vom stărui asupra lor. Ținem totuși să spunem că importanța lor socială este foarte mare. Când plăcerea de a munci, de a călători, de a se instrui, etc., este puternică și mai ales *sinceră și firească*, — nu rezultată adică din dorința de a imită pe alții, sau de a parveni prin manifestarea ei la situații sociale mai înalte, — dela sine rămân slabe pornirile protivnice, dela sine va lipsi invidiei și vanității și calomniei, energia trebuitoare. Nu zicem cu aceasta că sentimentele intelectuale ar putea nimici toate formele proteice ale răutății, dar le vor slăbi și le vor pune astfel pe al doilea plan în conștiință, ceea ce alcătuește un câștig social îndestul de prețios.



### *Sentimentele egoistice morale.*

Numim sentimente egoistice morale sentimentele ce rezultă din viața socială și nevoile ei, din frecarea intereselor individuale, din atingerea personalității noastre cu alte personalități. Așa sunt sentimentul proprietății, vanitatea, invidia, dorința de a stăpâni, încrederea prea mare în sine și în drepturile sale, etc., stări sufletești cari dau naștere apucăturilor bine cunoscute, pururea condamnate și de religie și de morală, precum sgârcenia, minciuna în vorbă și în faptă (ipocrizia), furtul, bârfirea, violența și înșelăciunea, trufia și disprețul de oameni, etc.

Asemenea porniri sufletești alcătuiesc trăsătura distinctivă, mai vizibilă și mai simțită, dintre oameni, alcătuiesc ceea ce caracterizează pe fiecare individ, de oarece ele sunt cari determină în primul loc felul de a *reacționa* la orice impresie exterioară, de aceea se zice că ele formează caracteristica sufletească sau *caracterul* fiecărui om.

Unele din pornirile egoistice morale sunt rezultatul organizațiunii corporale, sunt produsul exclusiv al temperamentului; altele se datoresc în întregime educațiunii, sau chiar unei înrăuriri întâmplătoare: altele înfine își au rădăcini în toate trei cauzele determinante.

Vom vedea în capitolul următor ce se numește caracter, ce elemente predomină în alcătuirea lui și ceea ce desăvârșește un caracter. Aci să examinăm câteva din pornirile morale mai obișnuite și să cercetăm câteva din mijloacele cu cari le-am putea îndruma în sensul progresului social.

*Sentimentul proprietății.* — Plăcerea de a avea în deplină stăpânire lucrurile cari ne plac pare a fi un sentiment innăscut. Ea este îndemnul cel mai puternic la muncă, temelia bunei stări materiale și deci în mare parte și a mulțumirii sufletești, iar ca atare, sprijinul cel mai sigur și al puterii și al gustului pentru activitatea statornică. Pe dânsa se hultuește spiritul de ordine și de economie, baza mersului spre înflorire și a indivizilor și a națiunilor,

și care, psihologicește vorbind, nu-i decât proiectarea sentimentului proprietății în viitor, cu ajutorul și în proporția forței de prevedere a fiecărui individ.

Acest sentiment de o valoare așa de însemnată, poate ajunge însă la excесе. Sgârzenia, furtul, minciuna se datoresc foarte adesea exagerării acestui sentiment. Zicem adesea, fiindcă asemenea stări sufletești sunt organizațiuni complexe și cu elemente foarte osebite. Ele pot isvori din lăcomie, din lene, din frică, din răutate, din inconștiență, din vanitate, din prostie, etc. ori chiar din toate la un loc. Va trebui deci ca educatorul să fie foarte precaut în desvoltarea sentimentului proprietății. Un mijloc de folosit în acest scop este să deprindem pe copii ca să dea *din când în când* și altora din ceace le place lor mai mult. Și stăruim cu tot dinadinsul asupra vorbelor „din când în când”, de oarece deprinderea de a da tot și a nu păstră nimic pentru sine, este o aberație tot pe atât de primejdioasă progresului social cât și sgârzenia. Să deprindem pe copii să ajute pe cei lipsiți și să se slujească în comun cu alții de unele jucării sau obiecte de școală.

Copilul va ajuta pe cei lipsiți din *prisosul* lui, iar *câte odată, chiar din ceace-i trebuie neapărat*. E de nevoie ca el să simtă din când în când sentimentul *jertfei*, să se pregătească pentru vremea când va practică-o. Fără puterea de renunțare la sine omul rămâne un element social netrebuitor, iar sacrificiul nu are valoare socială decât atunci când este cu adevărat un sacrificiu și nu simplă inconștiență. Și cum forma cea mai elementară a jertfei, cea mai ușor de practicat, este ajutorarea altora cu bunurile noastre, pe aceasta o vom cere copiilor deocamdată.

Dar dacă exagerările sentimentului proprietății sunt de temut, de temut este și insuficiența lui. Starea păcătoasă a țaranului român se datorește în mare parte slăbirei sentimentului proprietății. Nu sunt de vină numai organizarea socială și lipsa de cultură, ci și *sărăcia lui afectivă*. Dacă dânsul ar *simți* nevoea, dacă l'ar *mișcă* plăce-



rea că să le aibă lucrurile ce-l ademenesc, el ar reacționa cu **totul** altfel decum o face.

Tot indiferența și neglijența sunt pricina de căpetenie a fericitei împrejurări că între țărani noștri furtul e un păcat relativ rar. Cu toate acestea, o asemenea apatie nu este un bine și educatorii marelui masse trebuie să lupte din toate puterile împotriva ei.

*Vanitatea.* — Dorința deșartă de a *părea* se numește vanitate. Ea are forme multe: un om ține să pară mai bogat decât este altul, mai voinic, mai instruit, mai frumos, mai bun, mai deștept, mai curajos, mai norocos, mai iscusit, etc. Sunt cazuri când dorința de a *părea* pornește dintr'un sentiment de afecțiune, din râvna de a contribui la buna stare și la fericirea cuiva, și atunci ea este ertată. Alte ori vanitatea ascunde un sentiment de mândrie și vine din sila de a da la iveală propriile suferinți, din repulsiunea de a deșteptă mila altora, ea este atunci o exagerare a sentimentului demnității.

Dacă însă vanitatea se reduce la dorința de a te impune altora mai mult decât o poți face, de a stârni invidia, de a-ți crea o reputație nemeritată, de a înfruntă sau a micșoră pe cei ce te înconjoară, — și cam aceasta este înțelesul obișnuit al întrecerilor din jurul nostru — atunci vanitatea e nu numai condamnată, dar cea mai condamnată dintre pornirile omenești. Nu stăruim asupra minciunii și a crimelor la cari poate da naștere prin exagerarea ei. Chiar în limite mai modeste, vanitatea rămâne un defect care nu merită îngăduire. Și iată pentru ce: ea nu se reazemă, ca alte porniri, pe o trebuință reală, pe un element înăscut împotriva căruia să nu putem lupta oricând; ea rezultă dintr'o eroare de gândire ce se poate rectifica, din o prejudecată, de care ne putem desface, și ea nu-i o pasiune care să ne robească și să ne încătușeze prin trădare, ci un calcul, o chibzuială, o combinare deplin conștientă a tuturor mijloacelor noastre, făcută în vederea *amăgirii* celorlalți. Dar chiar rezultatele ei sunt spăimântătoare. Câte familii nesocotesc trebuințele reale ale bu-

nului traiu, — alimentație îndestulătoare, repaos trebuitor, casă și îmbrăcăminte igienice, etc. — numai pentru a susține un lux de haine, nepotrivit cu veniturile reale ! Câte femei nu alunecă pe povârnișul imoralității, câți bărbați nu cad victima furtului, numai spre a-și satisface simple nevoi de vanitate ! Servitori mai mulți decât trebuiesc unei case, risipă condamnată în cheltueli zilnice, petreceri nebu-nești, toate cu scopul de a da celorlalți credința că ești bogat, că ești din lumea „mare”, etc.

Această slăbiciune morală — putem deodată să-i zicem imorală, — se datorește în întregime educației și înrâuririi mediului. Moștenirea nu are nici o vină. Părinții sunt acei cari cresc pe copii într'o continuă minciună și în credința că nu se poate trăi decât într'o minciună continuă.

Dar oare o fac ei cu bună știre ? Nu, — din simplă nesocotință. Hainele pentru stradă și vizită cu mult mai bogate decât acele de casă ; luxul odăei de primire contrastând izbitor cu modestia celorlalte camere ; folosirea diferitelor podoabe drept răsplată ; însemnătatea excesivă dată frumuseței, gătelei, eleganței, în aprecierea oamenilor ; prețuirea nemăsurată a obiectelor scumpe deși inutile precum și a înfățișării artificializate ce și-o dau ei față de lumea străină ; stăruința cu care *ascund* — ba învață și pe copii să ascundă sistematic — adevărul situațiunii lor materiale ; osteneala ce-și dau de a păstră neștirbită distanța — foarte problematică — dintre dânsii și familiile cu o situație socială ceva mai jos, etc. — iată tot atâtea chipuri de a sădi și cultivă vanitatea.

Copilul observă, el are mult mai multă logică decât îi presupunem noi, și de aceea ajunge foarte curând la o vanitate care uimește chiar pe părinți. O vanitate cu mult mai pronunțată și mai intransigentă decât a oamenilor mari fiindcă lui îi lipsesc amănuntele sufletești care presupun o evoluție mai înaintată, mila, senina observare, principiile egalizatoare și înduioșarea caldă, cari pe oamenii maturi îi apropie chiar dela distanțele cele mai mari. Faptul



se poate ușor observa : solidaritatea omenească, *sinceră* și puternică, îngăduitoare și rezistentă, nu se simte decât între oamenii foarte aproape de natură, sau între cei deplin rafinați sufletește ; pe când rivalitatea mărunță și dușmănia statornică, îndeosebi întreținute de către vanitate și primitivitatea intelectuală, le găsim la toate păturile intermediare ale evoluțiunii, la toți indivizii cari, deși s'au îndepărtat de natură, stau totuși la mare distanță de culmele înalte ale civilizațiunii.

Vanitatea al cărui înțeles general este dorința de a minți pe ceilalți, are câteodată chiar pe acela de a umili și a stăpâni.

E foarte adevărat că mulți oameni nu-ți recunosc dreptul de a trăi, decât dacă li te arăți lor superior în ceva. Și cum cel mai lesnicios mijloc de a orbi masa este luxul acesta e care s'a generalizat ca instrument pentru înfrânarea mulțimei. De aci goana nebună după lux, în toate țările și în toate păturile sociale.

Omul luminat însă, omul cuminte, care-și dă seama de înțelesul acestei râvne și care nu simte treubița unei superiorități efemere asupra semenilor săi, acela nu ia de bune toate nebuniile mulțimei și, dacă nu poate împărtăși altora convingerea sa, stă cel puțin de o parte : sentimentul demnității personale nu-i îngăduie să renunțe la bunul simț cât i l'a dat natura.

Cu cele spuse noi nu condamnăm în mod absolut luxul, nici nu ridicăm simplitatea la rangul de virtute necontestată. Plăcerea pentru obiectele frumoase (n'am zis scumpe) elegante, artistice, este stimulent sufletesc trebuitor și pentru sporul de energie individuală care dă impresia fericirii, și pentru mărirea valorii sociale a individului. Atâta numai că obiectele dorite, oricât de frumoase și de artistice, să fie proporționate cu averea reală a fiecărui individ — și în aceasta nu cerem o cumințenie extraordinară — și să fie prețuite pentru *ele însăși*, pentru folosul și plăcerea efectivă ce o dau și *nu* pentru succesul ce s'ar câștiga cu dânsese în ochii mulțimei.

Cât pentru simplitate, când ea nu e sinceră și firească, e tot vanitate, e tot minciună, ba chiar ipocrizie, ceace-i mai mult decât minciună, căci ia statornic înfățișarea virtuții. Dacă simplitatea este sinceră dar exagerată, ea poate deveni o piedică la dezvoltarea deplină a omului, la amplitudinea sufletească către care tinde și trebuie să tindem cu toții. Simplitatea proporționată cu puterile de muncă și cu averea reală a unei familii înseamnă cuminenție; simplitatea prea mare față de această proporție, înseamnă sărăcie sufletească: lipsă de simț artistic, de sentimente sociale și intelectuale, — afară de cazul nenorocit când ea ar fi urmarea unui sentiment de durere, de desgust de oameni, al sănătății șubrede sau al satisfacerei unei pasiuni.

Impotriva vanității s'a propus uniformizarea îmbrăcăminteii la elevi, precum și aceea a rechizitelor școlare. Aceste mijloace însă, pe cari le folosim în mare parte și noi Români, nu schimbă întru nimic sufletul oamenilor. Doar că întetesc dorința copilului de a scăpa mai curând de școală. Familia singură poate combate răul și anume *prevenind* ivirea lui. Dar pentru aceasta părinții au nevoie să gândească ceva mai mult decât cum o fac. . .

Din conflictul dispozițiilor școlare relative la uniformă, cu vanitatea părinților, a rezultat însă ceva neașteptat și care ne dă de gândit: copiii stau câte un an întreg în aceeași haină de uniformă, ceace nu prea convine igienei. Chestiunea nu e să ferim pe copii de lux, de fantazie în îmbrăcăminte, etc. ci să-i deprindem a nu da acestora decât însemnătatea cuvenită, a nu le acordă decât partea de muncă cât o îngăduie importanța lucrului.

*Furtul. Minciuna.* — Aceste defecte sufletești au origini multiple. Un om fură din nevoie, altul din lăcomie, din vanitate, dintr'un impuls moștenit pe care nu totdeauna are puterea să-l stăpânească, ori din ignorarea principiilor morale. El minte ca să-și ascunză o vină, minte de frică, sau ca să se laude, câteodată minte din delicatețea ori fiindcă nu distinge adevărul de propria lui închi-



puire, altădată numai fiindcă nu-i deprins cu scrupulozitate în controlul propriei sale gândiri.

Pricinele fiind așa de variate, nici mijloacele de corecțiune nu pot fi identice pentru orice caz dat. Copilul trebuie înaintea de toate luminat asupra imoralității acestor grele păcate și ajutat să se desbăre de ele *cu propria lui voință*. Iar mai presus, educatorul să previe ivirea lor.

Când pricina nu se poate îndepărta, efectul rămâne puțin sigur. Așa se întâmplă lucrul când însuși exemplul părinților este cauză determinantă.

*Invidia.* — Invidia este părerea de rău pentru mulțumirea, reală sau numai presupusă, a unui altuia. Pizmuești pe un om pentru frumuseța lui, pe altul pentru deșteptăciune, pe un al treilea pentru norocul lui, etc.

Invidia este partea celor vanitoși, a celor ambițioși, dar mai ales a celor proști. Omul cu o inteligență ceva mai ridicată nu cunoaște pizmuirea, întâi fiindcă activitatea intelectuală îi ia multă vreme, al doilea fiindcă-și dă seamă că pentru a fi consecuent, ar trebui să invidieze omenirea întregă : oricând poate găsi pe altul *mai* tânăr, *mai* frumos, *mai* deștept decât dânsul. Și dacă tot meritul său rămâne să se măsoare cu grame și cu centigrame, durerea de a fi întrecut de către cutare sau cutare, este de ajuns de plătită cu mulțumirea de a întrece și el la rândul lui, tot cu atâtea grame și centigrame, pe alții. Omul inteligent știe că cine admiră un moment, bunăoară *Trei-Erarchii*, nu stă să-i măsoare cu metrul fiecare linie, ca să vadă cât îi lipsește și cât îi întrece față de alte biserici. El știe că valoarea unui individ nu rezultă din o calitate, fie chiar predominantă, ci din complexul însușirilor și al energiilor desfășurate. Însăși frumuseța fizică, cea mai ușoară de determinat și de surprins pentru marele număr, este un complex. Cu trăsături perfecte poate omul să urât, după cum poate avea un farmec neîntrecut unul care nu-i frumos. Și dacă un individ e de spirit, altul e artist, e iscusit, e harnic, e duios, e bun... Iar cine nu are daruri văzute, fizice sau morale, are noroc, spune zicătoarea...

Nu lasă natura pe nime sărac lipit pământului, deși înzestrează pe unii mai din belșug. . .

Și când omul a ajuns să-și dea seamă de această relativitate a valorii individuale, ca și de grija naturii față de fiecare, el devine *imun* împotriva invidiei. Pentru a ajunge la asemenea convingeri însă, trebuiește într'adevăr ceva inteligență. De aceea și ziceam mai sus că invidia este o dovadă necontestată de mediocritate intelectuală. Subiectiv considerată, ea nu-i decât recunoașterea propriei sale inferiorități. . .

La asemenea convingere trebuie să aducem pe copii după ce vom fi luat toate măsurile ca sentimentul pizmuirei să nu-și facă loc în sufletul lor.

Pentru a preîntâmpina invidia trebuie să nu stăruim prea mult asupra unei însușiri considerată izolat, frumusețe, inteligență, bogăție, etc., ci totdeauna asupra complexului moral rezultat, complex care variază dela om la om și nu poate alcătui pentru inteligențele simpliste, cum e a copilului, materie de comparație și deci pricină de invidie. Deasemenea să ne ferim de paralele în privința calităților cari nu se pot obține printr'un efort personal. Profesorii pot lăuda pe un copil că-i ascultător, că-i îngrijit, că-i cuviincios, că scrie bine, etc., fiind *că toți pot* ajunge la acest rezultat; dar nu e uman să laude, față de cei lipsiți de calități moștenite, bogăția, inteligența, forța fizică, etc. Dacă e o barbarie ca părinții să facă deosebire între copiii lor pe baza talentelor sau a frumuseței, e o cruzime ca profesorul s'o repete în școală. Netăgăduit că copilul *trebuie să știe* că sunt oameni cu daruri superioare lui, *să se deprindă* cu această idee și *să se resemneze a trăi potrivit* mijloacelor sale morale și intelectuale. Mare însemnătate are însă modul *cum* o află! Și dacă trebuie să ne ferim a-i deșteptă ambiția și dorința de a căuta cu orice chip compensații pentru inferioritatea lui dintr'o direcție, tot așa să evităm sentimentul de umilință exagerată, de smerenie care merge până la anihilarea sentimentului de demnitate personală.



Ca să evităm veninul care întovărășește constatarea propriei inferiorități, să nu dăm prea mare însemnătate distincțiunilor acordate elevilor buni și talentați, ci să prezentăm totul ca ceva *firesc* și de o valoare *relativă*. Obiceiul de a dojeni în orice împrejurare pe copii sburdalnici sau slabi și de a cruța pe cei buni, obiceiul comod căci ne scutește de cercetări și muncă nouă, este o greșală pedagogică. Copilul trebuie crescut în ideea că *oricine* poate greși, după cum *oricine* își poate avea momentul său de mulțumire, de glorie și de înălțare sufletească. Așa se petrece lucrul în realitate și așa e cuminte să-l prezentăm și noi în educație.

*Interesul.* — Pornirea de a nu ne cheltui propriul avut, ban sau energie, decât pentru un câștig, este o caracteristică de maturitate. Ea este mai mult rezultatul experienței și al îndochinării în acest sens, adică al înrâurii mediului, decât acel al organizării noastre. De aceea o și găsim mai puternică la națiunile cu populație densă și la indivizii cari duc mari greutatea pentru a-și asigura existența: la Românii din Transilvania, la locuitorii orașelor mari, etc. Și cu toate acestea, interesul nu derivă totdeauna din împuțernicirea sentimentului proprietății, ci și din autoritarism sau sentimentul dominării, pornire născută și ea, dar nu primordială.

Poporul cel mai interesat de pe lume sunt Evreii, cari s'au format în acest sens în decursul atâtor veacuri de robie politică. Iar în lupta cu dâșii, noi răspundem cu dârnicie, cu nepăsare, cu dezordine în muncă și cu risipă, porniri cari ne caracterizează pe noi Românii, mai mult decât pe toate popoarele europene. Asemenea porniri, simpatice la prima vedere, bune pentru vremurile patriarhale, când traiul simplu era îngăduit în schimbul unei munci ușoare, alcătuiesc o inferioritate în lupta economică din vremurile de astăzi.

Desinteresarea Românului vine din multe pricini. E de datoria noastră să-i cercetăm toate cauzele și să o combatem pe toate căile. Existența neamului nostru atârână de

la vitalitatea și dela puterea de rezistență economică a fiecărui individ.

Deopotrivă trebuie luptat în contra lenei și în contra vițiului, împotriva nepăsării și a ignoranței. Copiii trebuie deprinși să guste și să prețuiască munca și profitul ei, viața și luptele ei, trebuie îndemnați să chibzuiască orice desfășurare de energie ca și orice cheltuială bănească — în limitele posibilității, de sigur — urmărind ceea ce poate fi **mai folositor, mai drept, mai bun.**

Interesul exagerat este o trăsătură sufletească anti-patică. El poate împiedeca împunerea sentimentului de frăție omenească, poate înăbuși căldura duioasă, poate opri desfășurarea deplină a sufletului. Dovadă avem pe Evrei, cari deși stăpâni pe bogăția lumii, dau cel mai mic contingent de luptători intelectuali în câmpul artelor, al științei, al filozofiei. În afară de îngrămădirea averilor și de cadrul îngust al intereselor de neam, Evreii nu concep alt ideal de viață.

Lipsa desăvârșită de interes însă, defect simpativ când îl constatăm la un individ izolat, devine o adevărată nenorocire națională. Din ea poate rezultă o dezorganizare a muncii, o lipsă de coeziune și de sprijin între diferitele energii individuale, și, cum am zis mai sus, o incapacitate de luptă pe terenul luptei.

*Cruzimea.* — Cruzimea rezultă adeseori din inconștientă, sau măcar din incapacitatea de a-și închipui suferința altora, de a oglindi cu mintea și cele nevăzute cu ochiul. Câteodată însă ea este o stare afectivă anumită, plăcerea de a vedea suferind. Copiii sunt cruzi mai mult din neștiință, din nesocotință, decât din gustul de a chinui.

Ca orice pornire cruzimea se întărește prin repetiție. Medicul, călăul, casapul nu prea sufer de înduioșare. Cruzimea fiind un rest de barbarie, de care nu mai e nevoie în zilele noastre, vom opri pe copii dela tot ce ar putea-o inspira și întreține: chinuirea animalelor, dușmănia cu colegii, dorința de răsbunare, literatura care slăvește sentimentele primitive, etc. Iar înduioșarea, îngăduința, erta-



rea, toate sentimentele protivnice diferitelor rudimente ale cruzimei, le vom dezvoltă cu ajutorul literaturii alese, al exemplului, al atmosferei de milă și afecțiune în care îi vom crește, precum și cu al principiilor de simpatie, de înfrățire, de dragoste, pe cari vom căuta să le sădim în cugetul lor.

De oarece spațiul nu ne îngăduie, ne vom opri aci cu analiza sentimentelor egoiste. Despre sentimentele personalității vom vorbi în Didactică, cu prilejul recompenselor.

#### § 5. Sentimentele altruiste.

Sentimentele cari ne împing la acțiuni în folosul altuia se numesc altruiste. Așa sunt iubirea, recunoștința, simpatia, îngăduirea sau indulgența, solidaritatea sau înfrățirea, duiosia, mila, cruțarea, etc.

Iubirea are multe și osebite forme : iubirea de copii, de părinți, de frați, iubirea admirativă pentru indivizii cari întrupează calități simpatice nouă, iubirea, rezultată din deprindere, pentru toți cei cu cari am împărțit bucuriile și supărările trecutului, etc. Iubirea are și ea mai multe origini. La mulți indivizi ea pornește din sentimentul proprietății : aceștia își iubesc soția, copiii, neamurile, întocmai cum își iubesc casa, grădina, păsările din curte, *numai fiindcă sunt ale lor*, avutul, bunul, lucrul lor propriu. Asemenea oameni se căsătoresc din simpla îmboldire de a avea un tovarăș necontestat de către lume și-și îngrijesc copiii, numai ca să nu se părăduiască avutul casei.

Nici de vanitate nu-i totdeauna străină dragostea. Așa se observă că părinții iubesc adeseori mai mult pe copiii frumoși și deștepți, decât pe ceilalți ; că neamurile sărace și obscure iubesc mai mult pe cele distinse, deși nu au vreun folos dela dânsule. Alte elemente constitutive ale dragostei sunt deosebirea de sex, admirația, deprinderea și mila.

Puterea și durata iubirii vin și dela forța fiecărui

element, dar și dela complexitatea rezultată, adică dela bogăția factorilor cari o alcătuiesc. Cu cât clădim mai mult și în mai multe direcții, cu atât iubim mai puternic cele ce am clădit, cu atât ținem la neștirbirea propriului sentiment și în mod indirect la obiectul exterior care ni l'a provocat. Căci ceea ce iubim în alt individ este mai presus de toate *opera* noastră proprie, este iluzia pe care ne-am făurit-o, este sentimentul puternic pe care ni l'a provocat și care ne dă o senzație exagerată a energiei și a puterilor noastre. De aci vine că afecțiunile mari și durabile sunt stări sufletești complexe care nu pot fi cunoscute decât de sufletele rafinate, alambicate, îmbelșugat înzestrate și îndelung cultivate, fie prin munca proprie, fie prin o moștenire prelungită în trecut. Sentimentele puternice și sincere, nu acele formate din ambiția de a trece drept om deosebit, sunt tot atât de rare, de prețuite și de prețioase ca și inteligențele viguroase. În acest înțeles trebuesc luate vorbele pe care Mântuitorul le zice Magdalenei: „mult ți se va ertă, căci mult ai iubit”. Isus eartă păcătoasei tot trecutul ei pătat, când cunoaște belșugul sufletesc și marea putere de jertfă pe care le dovedește ea în ultimii ani.

Iubirea este condamnabilă când e atât de ușoară încât ia forma de simplă trecere de vreme, ca și atunci când ajunge o patimă covârșitoare. În ambele cazuri ea e pornire vătămătoare celorlalți. În limitele firești însă, iubirea este un sentiment social de cea mai mare însemnătate. Ea este un imbold puternic al activității omenești și cel mai eficace factor al coeziunii sociale.

*Mila.* — Ca și cele mai multe din sentimentele analizate până aci, mila nu este un sentiment unitar. Există milă care nu-i decât proiectarea propriului nostru egoism. Așa e bunăoară compătimirea pentru cei care au aceleași greutăți, aceleași suferinți, ca și noi. Un bărbat simte de obicei mai multă milă pentru bărbatul asasin, decât pentru femeea ucisă, un servitor pentru servitorul care înșală decât pentru stăpânul păgubit, un escroc pentru alt escroc etc. Această formă a milei ia adesea pe nedreptul înfăți-



șarea sentimentului de solidaritate. O altă formă, superioară, a milei vine din simpatie, adică din priceperea unei suferinți fără să fi fost numai decât robul ei. În acest caz ea rezultă din o rafinare intelectuală și din o excesivă impresionabilitate afectivă. Individul care simte sărăcia și boala celorlalți, fără să fi luptat el însuși împotriva lor, iată spectacolul cel mai sublim al înfrățirii omenești.

Să nu ne înșelăm însă. Adesea iau înfățișarea milei sentimentele cele mai protivnice ei. Omul care fuge de-acasă să n'audă gemetele copiilor săi bolnavi „fiindcă-i face milă”, o face din egoism primitiv și brutal. Omul care sub pretextul milei nu întinde mâna celui care moare și se mulțumește să alerge după ajutor străin, e adesea un fricos, un becisnic, un egoist slab. . . . Mila nu e plâns și compătimire, ci energie de luptă împotriva nenorocirii celorlalți!

Deasemenea să deosebim : mila din vanitate, din interes, din slăbiciune, din dorința de a scăpa de grijă ori de părere de rău, etc. Ceeace trebuie să intereseze pe educator este mila *sinceră, curată și firească*, numai ea este un factor de real progres social.

Alte sentimente altruiste de cultivat sunt respectul de om, recunoștința, ertarea, înfrățirea, cruțarea, îngăduiala, înduioșarea, etc. Ele alcătuiesc caracteristica și superioritatea religiunii creștine, ele formează idealul social către care tinde omenirea de astăzi. Fără unele din aceste sentimente viața de familie ar fi o povară pe care nime n'ar putea-o duce.

Aceste sentimente însă, fine, rafinate, subtile și gingașe, rezultă din o cultivare prelungită și aleasă a întregului complex afectiv. Ele nu se pot sădi izolat și independent în suflet. Ca factor obiectiv, trebuitor ivirii lor, ele presupun reciprocitatea ; ca elemente subiective, delicateță, subtilitate și multă impresionabilitate afectivă. Ele sunt eflorescența întregii mentalități omenești deși înrâurirea inteligenței asupra lor e numai indirectă, și ca atari nu se

pot arăta în toată vigoarea cerută, decât după anumite stadii de dezvoltare.

Exteriorizarea acestor sentimente dă o impresie rară și prețioasă de gingășie și complexitate, de deosebit și ales, așa de măestrit zugrăvită de către mafele nostru prozator Brătescu-Voinești și așa de simpatică pentru cei cari știu s'o simtă. Din potrivă, lipsa lor, și am putea zice a sentimentelor altruiste în genere, îi dă omului o înfățișare de simplist, de primitiv și brutal, de îngust, mărginit și sărăcăcios.

Impotriva sărăciei sufletești, sau cum se zice a egoismului exagerat, vom lupta pe trei căi: pe cale afectivă creând în jurul copilului acea atmosferă de dragoste, de îngăduire cumpătată, de simpatie încercată, absolut trebuitoare deplinei lui evoluțiuni morale; pe cale practică ajutând pe copil să admire, să se devoteze și să iubească pe toți din jurul lui, câți merită, — ferindu-l negreșit de exagerări și nesocotinți; — pe cale intelectuală, cu ajutorul literaturii și al artelor. Aci se impune însă o alegere foarte riguroasă.

Impotriva excesului acestor sentimente, și în primul loc al iubirii, mijloacele sunt numai preventive: îndrumarea și împuternicirea *tuturor* forțelor sufletești, ca să prevenim în mod firesc un dezechilibru; paza de tot ce ar înflăcăra imaginația, de tot ce ar anticipa ori ar vicia sensibilitatea. Societatea copilului, lecturile lui, arta de care ia cunoștință, totul trebuie supravegheat, — fără știrea lui, bine înțeles — controlat, ales. Copilul este un primitiv care nu poate veni în atingere fără primejdie, care nu poate înțelege și alege din complexitatea vieții de astăzi, decât *treptat* și anume pe măsură ce capătă spiritul critic și puterea de discernământ al maturității, pe măsură ce sensibilitatea lui excesivă — excesul vine și dela acumularea moștenirii și dela vieța intensivă și dela cultura grăbită în cari fatal trebuie să trăiască — se va fi îndrumat, cel puțin în liniamente mari, în direcțiuni anumite. Ce ar deveni un țaran de ai noștri silit să trăiască în mijlocul



Londrei, fără nici un călăuz și fără nici o pregătire anterioară? Dacă el s'ar nimeri o individualitate puternic constituită, ar eși la liman în câțiva ani, ar ajunge să cunoască orașul și felul lui de viață, ar ajunge chiar să-și clădească o situație. Dar câți oameni sunt organizațiuni sufletești normale, puternice și rezistente? Tot acelaș lucru e cu copiii lăsați sufletește în voia întâmplărei. Mulți scapă cu bine, câte odată oțeliți chiar, din încercările primejdioase, — dar și câți cad!

Sentimentele altruiste simple, prin conlucrarea lor dau naștere complexului sufletesc numit bunătate, renunțare de sine, devotament, etc. după cum predomină un element ori altul.

#### § 6. Sentimentele superioare.

Numim sentimente superioare pe acele care ne împing la acțiuni în folosul marelui mulțimi, a unui număr nehotărît de indivizi, numim astfel pornirile spre exteriorizarea celor mai alese din gândirile omenești, spre izbânda celor mai mărețe aspirațiuni, cari au luminat și luminează omenirea în mersul ei statornic spre propășire. Așa sunt sentimentul patriotic, cel religios, iubirea de frumos, de dreptate, de bine, de adevăr.

*Sentimentul patriotic.* — Elementele acestui sentiment sunt mai multe: iubirea pentru locul unde te-ai născut, comunitatea de porniri și sentimente, datorită rasei, simpatia pentru cei cu cari ai un trecut comun, fie de glorie fie de suferință, vanitatea de a ține de un popor cu anumite daruri, deprinderea cu o limbă dată, cu anume spectacole ale naturii, etc. Toate aceste elemente cari variază dela individ la individ, împuternicite de admirația pentru trecut și de către ambițiunea pentru viitor, pot da la un loc un sentiment foarte puternic.

Această solidaritate cu cei de acelaș sânge, trebuitoare pentru viața și repede propășire a popoarelor, este o condiție de neapărată existență pentru națiunile mici,

cum este bunăoară a noastră. Românii au dat dovezi de mult patriotism în vremurile trecute ; în schimb de câteva decenii, ei devin tot mai nepăsători și în această direcție. Cu osebire înstrăinate și nepăsătoare sunt păturile noastre sociale bogate. Ele nu-și dau seamă că simțul de demnitate personală nu-ți îngăduie să-ți renegi neamul, după cum nu-ți renegi familia. Ele nu-și dau seamă că decât să fii element abia îngăduit la un popor care n'are nevoie de serviciile tale, e mai măgulitor să fii pionul luminei într'o țară căreia munca ta, chiar de nu se simte deocamdată, este o pârghe de propășire.

Impotriva nesocotinței celor înstrăinați e de nevoie ca pătura intelectuală să răspundă cu muncă entuziastă și cu devotament pentru binele țării. Această îndatorire cade mai ales în sarcina educatorilor mării mulțimi.

Mijloacele de căpetenie pentru deșteptarea sentimentului patriotic sunt : 1) entuziasmul pentru trecutul și viitorul țării — prezentul nu se prea lasă a fi idealizat — cu ajutorul Istoriei, al Literaturii și al Artelor ; 2) sentimentul de solidaritate ; 3) deprinderea cu preocupări ceva mai desinteresate și mai îndepărtate decât satisfacerea zilnică a micilor ambițiuni. Acest scop îl urmăresc serbările și excursiunile școlare.

Românii, firi în deosebi puțin afective, nu au multă artă cu cuprins patriotic. Entuziasmul și râvna dascălilor vor fi deci cu atât mai bine venite și mai prețioase. Ur-mărind sentimentul patriotic, să ne ferim însă a deprinde tineretul cu fraze sforăitoare și cu declamații seci. Țării îi trebuiesc iubire sinceră și fapte de devotament, nu vorbe late. Impotriva acestor minciuni, naționaliste le-am zice, s'a ridicat Caragiale cu ridicularizarea lui pe atât de aspră pe cât de dreaptă.

*Sentimentul religios.* — Sentimentul religios este nu numai frică de divinitate, ci și iubire, recunoștință, nădejde și încredere, admirație și slăvire. El cuprinde elemente morale : resemnare, iubire de aproapele, seninătate de conștiință, împlinirea datoriei ; cuprinde elemente artistice :



emoție admirativă, jertfa mulțumirii personale, etc. Acest sentiment, când e sincer și adânc, este o mângâiere și un reazem în viață, este un îndemn puternic spre perfecționarea morală, este o stavilă pornirilor pătimase. În adâncul vremurilor sentimentul religios a fost factor de căpetenie al mersului spre propășire, cu osebire în epocile de barbarie, când omul nu simțea nimic în conștiință, care să fie cumpănă dezlănțuirilor de animalitate.

Trebue să deosebim însă riguros sentimentul propriu zis, vibrarea intensivă a sufletului, de manifestarea exterioară a religiozității adică de simpla practică a cultului. Mângâiere și propășire nu poate da decât sentimentul.

Cultura religioasă din școlile noastre — și din nefericire noi Românii ne mulțumim numai cu dânsa — cuprinde deabiă *cunoașterea* divinității, adică numai elementul reprezentativ al sentimentului. De aci și lipsa noastră de religiozitate, lipsă care, *în primul loc*, se datorește nesocotirii elementelor afective și artistice ale sentimentului corespunzător. O stare de conștiință ajunge cu atât mai intensivă și mai rodnică cu cât ea devine mai complexă, cu cât ne prinde din mai multe direcțiuni, cu cât găsește sprijin, fie în cultură, fie în înrăurirea inconștientă a mediului, mai multe din elementele ei constitutive.

Protestanții stăruesc cu osebire asupra elementelor morale și adânc afective ale sentimentului religios și de aceea stau și cu mult mai sus pe treapta culturii sociale decât ceilalți creștini. Catolicii dau mare însemnătate elementelor artistice. Poate că acestui fapt să se datorească în parte și superioritatea popoarelor latine în artele plastice. Singuri ortodoxii se mulțumesc cu elementul intelectual, adică cu cel mai slab ca înrăurire.

Mijloacele de căpetenie pentru dezvoltarea sentimentului religios sunt următoarele :

1) Traiul într'un mediu prielnic religiozității. Credința și iubirea de Dumnezeu nu se pot căpăta în familiile în care se zeflemisește sistematic orice legătură cu biserica, iar pentru a inspira respectul cuvenit, reprezentanții

cultului ar fi să-și supravegheze mai de aproape felul lor de a fi.

2) Invățământul religios, — mai amănunțit, mai substanțial și mai ceremonios decât cel actual — să fie sprijinit de o literatură și o artă care să însuflețească și să deștepte admirație, căldură, vibrație sufletească.

3) Practica statornică a cultului să fie făcută cu respectul și circumspecțiunea cuvenită unor lucruri pe cari avem a le înfățișa ca sfinte. Ea nu trebuie să devie o deprindere inconștientă și nici o corvadă de care să caute copilul a scăpa. Cât tact și câtă fineță psihologică nu trebuie educadorului și profesorului de religie, ca să se ferească de ambele primejdii ! Multe am avea de învățat noi Românii, în această privință, dela educatorii școlilor catolice. În loc să condamnăm la un loc toate procedurile — până mai deunăzi le admiram pe toate ! — ar fi mai bine să le studiem amănunțit, să le cercetăm, să le analizăm și să ne însușim parte din ele, anume acele împotriva cărora știința socială modernă nu are nimic de obiectat, acele care se sprijină pe o înrăurire psihologică, pe o fineță de pătrundere sufletească și o artă de înlădiere, despre cari educatorul român nu știe mare lucru. Școlile catolice sunt un câmp de studii psihologice, — nu am zis și didactice ! — dintre cele mai prețioase pentru toată lumea, și cu atât mai prețioase pentru noi românii, cari nu mai avem puțința să ne mulțumim cu progresul firesc, greoi și împotmolit de atâtea încercări zadarnice.

*Sentimentul frumosului.* — Iubirea de frumos e o pornire înăscută care își are izvorul în activitatea și deosebita impresionabilitate a simțurilor superioare. Pentru marele număr ea se confundă cu plăcerea, adică cu mulțumirea care rezultă din orice activitate musculară sau intelectuală, cumpănită, sănătoasă, potrivită cu forțele unui moment dat. Există însă o deosebire între aceste două stări sufletești, deosebire care stă nu numai în complexitatea mai mare a sentimentului artistic, dar mai ales în predominarea elementelor cogiționale sau măcar reprezen-



tative. Sentimentul frumosului presupune o inteligență mai vioae decât cea obișnuită.

Iubirea de frumos are mare însemnătate în viața individului. Ea dă un spor de energie din care derivă impresia de fericire, ea îndeamnă mintea spre alte gânduri decât nevoile zilnice și rivalitățile mărunte, făcând cu puțință uitarea și deci însăși viața. Rolul ei social este încă și mai mare. Indepărtând, din când în când, preocuparea individului, dela cercul îngust al personalității sale și pricinuind acel spor de forță intensivă caracteristică desfătării artistice, ea face pe om mai puțin egoist, mai setos de orizonturi largi, mai darnic cu sufletul său, cu vibrarea simpatică a minții sale. Sentimentul frumosului e sprijinul cel mai puternic al sentimentului patriotic și poate chiar al celui religios, și unul din promotorii de căpetenie ai sentimentului de solidaritate omenească.

Acest sentiment e menit să completeze evoluția individului, să desăvârșească cultura lui pe celelalte terenuri, nu să o înlocuiască. Artă e o sărbătoare a sufletului și ca orice sărbătoare se cuvine să vie după zile de muncă. O cultură pur artistică ar fi o greșală pentru educația socială ca și una pur profesională. Rolul de educator social îl poate avea artă, numai când ea rămâne artă și nu negustorie. Să observăm popoarele vechi. Grecii, poporul cel mai artist și mai organic constituit ca întreg social, nu cunoșteau artă-meserie. Scriitorii și artiștii lor erau negustori, lucrători de pământ, etc. Din ocupațiunile acestea își întrețineau viața, iar artă, răgazul și punctul culminant al aspirațiunii lor, eră produsul *prisosului lor* de viață, de forță și de vibraere. De aceea a și rămas senină artă lor : ea nu respiră nimic din frigurile luptei, din nerăbdarea omului care produce ca să trăească. Iar cu această seninătate și-a câștigat o putere de sugestie și de înrăurire educativă, pe atâtea veacuri.

Ceeace urmărim cu rândurile de mai sus este întâiu să distingem artă ca factor de educație socială, de aceea care nu-i decât o marfă, și să combatem tendința modernă

care se generalizează și la noi, de a da o educație pur artistică din copilărie. Nu e vorba de o cultură unilaterală ci chiar nesocotită. Specializarea din copilărie este aceea care dă societății câte 60—70% de cetățeni nefolositori, ba chiar primejdioși.

Puterea de creațiune este produsul unei evoluțiuni individuale îndelungate și foarte complexe. Și pe când cea mai pretențioasă artă nu cere individului decât 5—6 ani de muncă specială, toate au nevoie, ca să ajungă la înflorirea lor deplină, de cultură generală îmbelșugată.

Dar mai presus chiar decât interesele artei stă interesul social, care cere ca omul să se perfecționeze mai întâiu în însușirile lui *comune* cu toți, însușiri ce alcătuiesc punctele de atingere cu semenii, și *apoi* în acele care deosebesc individualitatea lui de a celorlalți. Înainte de a lucra pentru viitor — ideal problematic pentru cei mai mulți dintre noi — dator este omul să fie de folos prezentului.

Sentimentul artei se dezvoltă și se desăvârșește din atingerea cu tot ce-i frumos — natură, artă industrială sau propriu zisă — ca și din practicarea artelor. Elementele lui constitutive sunt două: 1) admirația sau contemplarea, și 2) mulțumirea creațiunei. Amândouă apar, se desăvârșesc paralel în conștiință și se înrăuresc reciproc. Cu copiii vom stărui mai întâi asupra artelor cu un cuprins sufletesc elementar. Așa sunt arta grădinăriei, danțurile, artele industriale, desennul geometric, muzica melodică și literatura populară.

*Iubirea de adevăr.* — A nu spune minciuni și a iubi cu putere adevărul sunt două stări sufletești osebite. Cea dintâi, mai mult negativă, cea de-a doua, foarte pozitivă. Cu cea negativă prevenim multe rele sociale, cu cea pozitivă cucerim lumea necunoscutului.

Setea de adevăr, care-i mai mult decât curiozitate, mai mult decât ardoare și aviditate științifică, este baza tuturor descoperirilor, a tuturor teoriilor, a tuturor sistemelor filosofice, ba chiar a celor mai multe creațiuni ar-



tistice. Plăcerea de a gustă frumosul și a-l creă, dorința de faimă în viitor sau măcar în prezent, compătimirea pentru suferința celor mulți, nu au fost și nu sunt nici astăzi, singurele îndemnuri în producerea artistică. Să ne gândim numai la Ibsen sau chiar la Eminescu al nostru. Iubirea de adevăr eră la Ibsen o patimă.

Sentimentul veracității nu poate luă naștere în sufletele deprinse cu ascunsul, de oarece la baza lui stă tocmai revolta împotriva minciunii. S'a zis că tendința de a minți este înăscută și că numai cultura o poate desrădăcină. Ca dovadă se citează observația că păturile inculte, ca și sălbaticii, dovedesc mai mult cu minciuna decât cu adevărul.

Că minciuna e o însușire de primitivitate și că ea predomină în lumea largă, e netăgăduit. Cu toate aceste noi credem că ea e mai mult rezultatul imitațiunii, al sugestiei, al fricei și al sistematicei îndoctrinări cum că omul nu poate luptă decât ascunzând și înșelând. Un copil care nu cunoaște frica, care nu aude spunându-se minciuni, care nu e îndemnat să înșele, în mod fatal nu poate exterioriza decât aceea ce gândește și simte. Așa e firesc. Noi am făcut experiența aceasta și putem susține lucrul din deplină convingere. Cu aceasta am zis că copilul *nu minte intenționat*, nu că *nu s'ar putea înșela*. Pe copil îl putem lesne suggestiona, îl putem face să vadă și să audă lucruri cari n'au existat niciodată. Dacă este o eroare ca să-l credem mincinos din fire, greșala ar fi neertată să-l socotim drept gura adevărului. El poate spune tot ce se petrece în mintea lui, *fără să distingă*, ce-a cunoscut obiectiv prin simțuri, de ce-a imaginat din spusa altora. Distincțiunea aceasta n'o face nici sălbatecul, n'o fac chiar mulți oameni maturi, — din cei impulsivi și lipsiți de cultură, — fiindcă deprinderea de a controla riguros propria gândire cere oarecare maturitate și un grad mai mult de fineță intelectuală.

Tendința de a spune minciuni este de sigur supusă moștenirii ca oricare alta și din părinți „Tarasconi” nu e

probabil să se nască vreun erou al adevărului. Pe de altă parte, cu cât omul e mai primitiv și mai simplu ca inteligență, cu atât se slujește mai neîndoios și mai sistematic de minciună. Minteă struțului care în fața dușmanului își ascunde capul în nisip, convins că dacă nu vede el primejdia, primejdie nu mai există! . . . Ca să fie, omul mincinos trebuie să fie și ceva naiv. . .

Copilul este și el un primitiv, deci un naiv, care nu-și dă seama că șiretlicul și minciuna sunt arme curențe, de care oricine se poate sluji și pe care oricine le pricepe sau măcar le bănuiește, tocmai fiindcă sunt așa de comune. Un om de spirit zicea: „cel mai bun chip de a ascunde adevărul, este să-l spui. Nime nu te crede”. Dar o repetăm, *intenția de a minți*, căci aceasta este minciuna propriu zisă, nu o capătă copilul decât dacă este îndoctrinat în acest sens, dacă a prins pe cei mari cu înșelătorie, sau dacă se teme. Altfel nu.

Pe deprinderea de a exterioriza cu sinceritate cele simțite și gândite se hultuește iubirea de adevăr, care însă nu ajunge la o intensitate covârșitoare decât la anumite temperamente și cu sprijinul unor calități sufletești superioare. Eroi adevărului, minți alese și suflete calde, sunt mai rari decât *toți* ceilalți eroi.

*Sentimentul binelui.* — Cu acest cuvânt numim noi un șir întreg de aspirațiuni, de năzuinți, câte odată nebufoase și nesocotite, dar curate, înalte și generoase totdeauna, și care alcătuiesc ceea ce obișnuit numim *ideal*: setea de dreptate, dorința de înfrățire generală, mila pentru orice suferință, jertfa în folosul omenirii, etc. Aceste aspirațiuni, formă eterizată a sentimentelor altruiste, sunt creațiunile inteligențelor puternice și nesățioase și ca atari nu pot lua naștere, sub forma de stări sufletești *sincere și firești*, decât în conștiințele în care egoismul nu mai este stăpânitor și în care cugetarea e deștoinică să se adâncească în perspective nețârmurite. Sentimentul binelui, punctul culminant al evoluțiunii individuale, este o rezultată a întregii culturi. Despre mijloacele speciale pentru împuter-



nicirea lui, nu poate fi vorba. Pentru acest motiv îl semnalăm aci, dar nu stăruim asupra lui.

## CONSIDERAȚIUNI GENERALE

Am cercetat în capitolul relativ la sentimente numai îmboldirile mai obișnuit cunoscute. Ingrădirile programului nu ne îngăduie să intrăm în cercetarea celor mai subtile și mai rare.

Ceeace am dori mai cu seamă să rezulte din totalul cercetărilor noastre este convingerea că educația sentimentelor este o operă care cere mulți ani de muncă consecventă, care implică pază și scrutare de fiecare moment, că ea este o lucrare complexă și minuțioasă, la care poate colabora cu folos școala, dar ale cărei temelii le pune numai familia. Indatorirea părinților față de copii nu se poate cu nici un chip reduce la singură procurarea hainelor și a hranei. Răspunderea cea mare în formarea sufletelor, ei o au și nu școala. Cu aceasta noi nu tăgăduim nici înrâurirea mare pe care o pot avea forța de sugestie și talentul, tactul psihologic și autoritatea morală ale unui dascăl ales, nu tăgăduim nici fatala influență a copiilor răi, ascunși și vițioși. Dar timpul cât stă școlarul sub înrâurirea profesorului, față de acel al contactului cu familia; dar observarea de fiecare minut pe care o pot exercita, — și trebuie s'o exercite! — părinții, comparată cu cea a dascălului care are sub supraveghere simultană 30—40 copii; dar spontaneitatea pe care o are copilul acasă și care fatalmente trebuie să fie îngădită de anumită rezervă în școală, toate aceste sunt considerațiuni hotărâtoare, asupra cărora aproape nu-i nevoe să stăruim. Perfecționarea morală, pentru care profesorul poate da un ajutor prețios, dar neîndestulător, va veni numai din generalizarea învățământului pedagogic, numai din introducerea Psihologiei ca studiu obligatoriu în toate școlile secundare și speciale, numai din o cultură sufletească mai aleasă a părinților. Și astfel de rezultate nu se capătă într'o singură generație.

Din continua observare și buna îndrumare a copilului trebuie să rezulte un mers treptat spre propășirea morală, adică o gradată predominare de intelectualitate asupra pornirilor brutale, o preponderență a îndemnurilor sociale și afective asupra celor exclusiv egoiste. Iar pentru

ca acest progres să fie firesc și deci temeinic și definitiv, el trebuie să oglindească și să respecte *mersul evoluțiunii naturale*: fiecare pornire să apară la vremea ei, adică *după* ivirea stărei sau stărilor sufletești de bază, după elementele pe cari ea le presupune. În zadar vom căută bunăoară să facem pe copii miloși, înainte ca ei să știe ce-i afecțiunea și înainte ca ei să înțeleagă, prin simpatie stări sufletești pe cari nu le-au simțit ca actuale; în zadar ne vom revoltă contra neadevărurilor, cât timp omul nu știe distinge cele văzute de cele închipuite de dânsul; în zadar cerem delicateță dela individul care n'a eșit încă din strâmtoarea personalității lor. După cum un raționament presupune atâtea și atâtea trepte de preschimbare și treptată generalizare a senzațiilor, tot așa sentimentele altruiste și superioare, unele grozav de complexe, presupun un șir întreg de treptate rafinări sufletești, intelectuale și afective, rafinări cari pentru mulți indivizi rămân veșnic neatinse și necunoscute.

Două sunt țintele nestrămutate pe care trebuie să le urmărim în cultura sufletească a oricărui copil: *sinceritatea deplină și menținerea echilibrului sufletesc*. Sinceritatea atârnă în cea mai mare parte de atmosfera de adevăr în care trăește copilul, deci de înrăurirea noastră vroită. Menținerea echilibrului rezultă în primul loc din sănătate, în al doilea, din organica și armonica exercitare a tuturor forțelor individuale, sufleteste și fizice. Această exercitare cată să fie potrivită cu forțele reale și actuale ale copilului.

## B. EDUCAȚIA VOINȚEI.

Numim *voliționale* acele fenomene sufletești, idei și sentimente, cari, chiar dacă nu se exteriorizează sub formă de acțiuni, *tind* măcar către această manifestare în afară, tind în puterea unui element sufletesc special, un imbold spre mișcare, care se cheamă *volițiune*. Caracteristica acestor fenomene fiind activitatea musculară, sau măcar volițiunea, care nu-i decât forma conștientă a unei îndrumări spre mișcare, noi le putem numi și cu vorba de *acțiuni*. O complexitate ceva mai mare de acțiuni se numește *faptă*.

Fenomenele voliționale pot avea toate gradele de



complexitate. Dela mișcarea reflexă pe care o face omul retrăgându-și mâna când s'a fript, până la combinația diplomatică pe care o execută sute de indivizi, în cursul mai multor ani, treptele sunt infinit de multe.

Vom deosebi acțiunilor și deci mișcărilor, elementele lor constitutive, două însușiri mai însemnate : 1) dacă sunt conștiente, semiconștiente sau inconștiente, 2) dacă sunt spontane sau provocate de o impresie exterioară.

Pedagogia nu are a cercetă decât mișcărilor conștiente și pe cele mecanizate, cari au fost cândva și ele deplin conștiente, precum : mersul, scrisul, mișcărilor gimnastice, exercițiile speciale în folosirea lucrului manual, a unui instrument muzical, etc.

Mișcărilor provocate de o nevoie ori o impresiune subiectivă și relativ veche, fie ele și absolut inconștiente, se numesc, *spontane*; acele datorite unor impresii exterioare, le vom numi *mișcări pricinuite de o cauză obiectivă*. Printre acestea sunt unele semiconștiente, sau absolut inconștiente, cari se execută imediat și cu o exactitate desăvârșită, întocmai unei descărcări electrice. Acestea se numesc *reflexe* și sunt cu totul în afară de controlul voinței noastre. Așa sunt strănutatul, sughițul, mișcărilor pupilei, etc. Mișcărilor spontane mai elementare și mai primordiale sunt cele care tind la conservarea individului și a speciei și poartă numele de *instincte*.

Instinctele sunt cele întâiu învățături și deprinderi ale animalelor, învățături trecute din generație în generație pe baza moștenirii. Câștigate de milioane de ani, ele sunt mult mai vechi decât inteligența și de aceea se și execută *fără* intervenirea ei. Cu cât animalul e mai puțin inteligent, cu atât e mai vizibilă pornirea lui instinctivă, fiindcă e fără concurență în cheltuirea energiei nervoase; și cu cât rațiunea ia mai mult avânt, cu atât instinctele rămân mai în umbră. La om de pildă, în a cărui activitate inteligența a luat așa proporție, instinctul apare mai slab decât la animale. Nu că el ar fi doborât de lumina inteligenței, instinctul a rămas și la om pornirea fundamen-

tală, manifestarea lui însă are mai arareori prilejul să se arate în toată goliiciunea, iar la indivizii la cari inteligența este o forță și activitatea ei o nevoie reală, instinctul ia și el o înfățișare mai sociabilă, mai omenoasă, mai aleasă, mai intelectualizată.

Am zis că o caracteristică a fenomenelor voliționale este tendința spre acțiune, este volițiunea. Altă caracteristică a lor este tendința contrară volițiunii, aceea de a stăpâni o stare sufletească și a oprî exteriorizarea ei, care tendință se numește *putere de inhibiție*.

Puterea de inhibiție are însemnătate foarte mare. Indepărtând manifestarea unei porniri, ea dă individului puțința de a cercetă, de a cugetă mai adânc la cele ce sunt de făcut, îi dă chipul de a se folosi cât mai mult de inteligența lui. Naturile cari exteriorizează tot ce le trece prin minte, fără alegere și fără să caute a oprî oglindirea desăvârșită a fluxului lor sufletesc, se numesc *impulsive* și dovedesc o slăbiciune a puterii de inhibiție. Să nu confundăm impulsivitatea cu sinceritatea. Aceasta din urmă înseamnă expresiunea totdeauna exactă a celor gândite, adică lipsa de prefăcătorie, dar nici de cum exteriorizarea, automatică am zice, și fără alegere, a tot ce poate trece prin cugetul unui om. Și să nu credem că impulsivii nu știu a fi prefăcuți: numai că lor le lipsește consecuența și-i putem mai repede cunoaște decât pe ceilalți. Impulsivitatea e mai mult o dovadă de primitivitate, — deși poate să existe alături de mare bogăție intelectuală și afectivă — o dovadă de lipsă în cultura voinței. Ea e o inferioritate din punct de vedere moral, fiindcă forța inhibitorie este resortul de căpetenie al stăpânirii de sine, deci al posibilității de a prevedea și a chibzui, însușiri cari tocmai alcătuiesc maturitatea caracterului.

Când volițiunea e prea slabă, omul prezintă alte simptome sufletești: face planuri, chibzuește, judecă chiar foarte bine, dar nu are putere ca să pue în execuție cele hotărîte. La dânsul acțiunile rămân sub formă de idei, de stări pur sufletești, — simplu joc de umbre — care nu se



învădereză în afară. Energia nervoasă abia i-ajunge să combine intelectualizește cele gândite și simțite, și dacă nu intervine un factor exterior, voința altui individ, înrâurirea silită a mediului, etc., dânsul se mulțumește să-și ru-mege toată viața planurile și aspirațiile primei tinereți. Această stare sufletească se observă mai ales la cei obosiți, la acei cari au cheltuit, intelectualizește sau altfel, mai mult decât le îngăduiau puterile.

Volițiunea și puterea inhibitorie, însușirile caracteristice ale fenomenelor voliționale, sunt elementele hotărâtoare ale energiei sufletești numită voință.

În afară de aceste stări sufletești — *nouă și caracteristice*, — un fenomen volițional cuprinde una sau mai multe idei, unul sau mai multe sentimente, iar complexitatea lui rezultă dela belșugul stărilor sufletești reprezentative și afective, precum și dela raporturile în cari acestea se prezintă. Căci ideile date nu se sprijină totdeauna între ele, după cum nici sentimentele constitutive nu sunt de aceeași natură. În cele mai multe cazuri și unele și altele sunt protivnice. De aci o luptă sufletească prelungită și înverșunată, care element să predominescă și să izbu-tească a se exterioriza. Această luptă se numește științificește *deliberare*.

Ideea acțiunii de executat este în cele mai multe cazuri primul element conștient al fenomenului volițional. Ea se numește *scop*. În puterea asociațiunii, dânsa deșteaptă ideea contrară ba câte odată un șir de idei opuse celei dintâi precum și întreaga legiune a motivelor de sprijin. Tot ea luminează și clarifică sentimentele ce ne împing în diferitele direcții arătate și cari sentimente pot fi cauza hotărâtoare, deși sunt apărute în conștiință mai târziu decât dânsa. Activitatea inconștientă, de care vorbeam cu prilejul inteligenței, se face într'o proporție cu mult mai mare în munca noastră volițională, decât în aceea pur reprezentativă. Putem zice chiar că forma conștientă a unei acțiuni, oglindirea ei anticipată, este *ultima fază* a unei lucrări surde și prelungite, tănuite și nebuloase,

este o formă sufletească care la cei mai mulți indivizi rămâne pururea șubredă, neîndestulătoare și neputincioasă, în direcționarea energiei individuale.

Câteodată ideea-scop este pur și simplu icoana unei îmboldiri cari nu se sprijină pe nici un motiv rațional și pe nici un sentiment conștient. Așa sunt pornirile datorite moștenirii, deprinderii, ori sugestiei.

Acțiunile sunt cu atât mai complexe cu cât scopul este mai îndepărtat și cere o desfășurare de energie statornică în atingerea lui, sau o mai mare măiestrie de combinare a mișcărilor componente, cu cât lupta e mai vrăjmașă între motive osebite și multe, cu cât sentimentele determinante au mai multă vigoare ori stăruință. Din potrivă, realizarea imediată a unui scop dat, fără luptă și fără multă gândire, are înfățișarea de ceva simplu și apropiat de natură.

Desvoltarea intelectuală înmulțește motivele și rafinează mobilele, ea este aceea care dă fenomenelor voliționale o mai mare complexitate, dar tot ea poate și slăbi elementele speciale de voință. Explicarea e lesne de găsit. Energia nervoasă innăscută este o cantitate dată și țărnută și când nu e prea mare ori se cheltuiește în porție exagerată cu munca intelectuală, dela sine ea rămâne micșorată în întrebuințarea ei special volițională. Cultura disproporționată cu puterile individului este deci nu numai un lux nefolositor, ci chiar o micșorare ulterioară a valorii individuale.

Elementele unei acțiuni complexe sunt următoarele lucrări mai simple :

- 1) conceperea scopului, sau a scopurilor, cu toate mobilele și motivele lui, — lucrare pur intelectuală,
- 2) deliberarea,
- 3) hotărîrea,
- 4) executarea.

În deliberare, învingătoare sunt ideile la cari tendința spre mișcare este măcar momentan mai mare, sau acele sprijinite de mobile mai numeroase ori mai puter-



nice. In cele două lucrări din urmă factorul determinant este volițiunea.

Executarea la rândul ei înseamnă o serie de operațiuni intelectuale — aflarea mijloacelor celor mai proprii pentru atingerea scopului, — precum și folosirea unor energii pur voliționale precum sunt statornicia, perseverența și simțul răspunderii.

### § 1. Acțiuni voluntare.

Ideea-scop poate fi o idee veche în conștiință, care face parte din complexul nostru sufletesc, care rezultă adică dintr'un sentiment sprijinit pe felul nostru de a fi sau izvorăște dintr'o convingere, din întreg țesutul nostru intelectual. Dar ea poate fi și o idee venită năprasnic, fără nici o legătură cu sufletul nostru, străină și nepotrivită fierei noastre. Așa este o poruncă, o idee necercetată și îngăduită într'un moment de slăbiciune, un îndemn străin și căruia ne-am supus fără să gândim, etc. Asemenea idei străine de organismul nostru sufletesc se numesc obișnuit *sugestii* și pot fi de mai multe categorii.

Acțiunile cari exteriorizează idei gândite și legate între ele, din acele idei cari pornesc din însuși felul nostru de a fi obișnuit și statornic, se numesc acțiuni *voluntare*. Fiind conștiente, chibzuite și cumpănite, le zicem și *vroite*. Celelalte se numesc *involuntare*, deși gradul lor de conștiință și de meditare poate ajunge a fi simțitor de mare. Activitatea vroită presupune deci o organizare sufletească ceva mai înaintată, un sistem de idei consecvente și ordonate, un mănunchiu de sentimente legate și intim întrețasute, dar mai ales *folosirea* inteligenței în orânduire și executare. Cu cât inteligența intră mai puțin în serviciul hotărârilor și cu cât organizarea sufletească este mai slabă, prezentând lacune în trecerea dela o idee la alta, și goluri în legătura unui sentiment cu altul, cu atât rămâne loc în sufletul individului și pentru impresiile exterioare năprasnice și pentru înrâuririle nesocotite. Su-

fletul bine organizat e trunchiul de stejar pe care nu-l străbate orice cuiu.

De obicei organizarea aceasta puternică o găsim alături de o mare doză de inteligență, deși se află și la minți puțin înzestrate. Sufletul poate fi un organism simplu și totuși complect, poate fi îmbelșugat și nesistematizat, după cum poate fi complex și bine organizat. Iar manifestările de dezechilibru vin mai mult din lipsa de organizare, decât din valoarea elementelor constitutive ale sufletului.

Considerând oamenii din acest unic punct de vedere, anume dacă scopul lor dintr'un moment dat este o idee proprie sau străină, îi putem grupa în două categorii :

- 1) acei cari se conduc după capul lor și pe care îi numim oameni *cu voință*, și
- 2) acei cari fac tot ce li se sugerează de către alții, oameni *fără voință*. Marea majoritate a indivizilor stă însă între aceste două extreme.

Insușirea de a se conduce după propriile idei și sentimente ajunge câte odată la forma exagerată pe care o numim *îndărătnicie* și pe care o socotim drept un defect. În adevăr, ea este o piedică serioasă înrâuririi educatorului. Cu toate acestea e preferabilă lipsei de voință. Unită cu o inteligență superioară și luminată prin cultură, ea poate forma caractere alese. Lipsită de inteligență ea devine nătângie, pornire antipatică, ce-i dreptul, dar măcar francă, neîndoioasă și ușor de deslușit.

Ca orice pornire îndărătnicia se împuternicește prin exercițiu. Nimic nu-i mărește energia, ca sforțările educatorului de a o înfrânge cu orice preț. Ca s'o combatem deci, trebuie să evităm prilejul ca ea să se manifeste. Se înțelege că copilul nu trebuie să simtă că educatorul îi știe de frică și că-l cruță, — dar trebuie s'o facă ! Abia când inteligența copilului a căpătat și oarecare putere de înrâurire, abia atunci ne schimbăm procedeul ; ne folosim de sfaturi, de ridiculizare, etc., așa ca copilul însuși să ajungă la dorința și la hotărîrea ca să se lecuiască de această



exagerare. Frica ar fi un medicament eficace, dar un medicament mai rău decât însuși boala : ea poate sau exaspera sau nimici îndărătnicia, pe când noi în educație avem interesul s'o micșorăm numai și s'o orientăm. Să nu uităm că îndărătnicia este energie și că copilul lipsit de voință proprie, copilul ideal de ascultător, în toate și ori-când, e o pastă din care nu poate eși decât o simplă jucărie în mâna *altora*.

### *Mobile și motive.*

Numărul și valoarea motivelor și a mobilelor atârnă și de moștenirea sufletească a individului, dar și de educația lui ; iar cumpănirea acestor motive este cu atât mai clară și mai complectă, rezultatul acțiunii va avea cu atât mai multă probabilitate de a fi potrivit scopului, cu cât puterea de prevedere, adică inteligența, e mai ageră și mai puternică. Desigur, realizarea unui scop atârnă în primul loc de împrejurări exterioare peste care nu suntem stăpâni ; dar și multe din rezultatele faptelor noastre se datoresc exclusiv nouă înșine. O energie mare cheltuită în mod inteligent poate înfrânge multe piedici și poate aduce izbânzi multe. Totul e să fim înarmați cu putere fizică și morală, și să avem deprinderea de a ne folosi repede și exact de inteligența noastră toată. Rolul educațiunii este deci să ne mărească forța de muncă, să slăbească mobilele exclusiv egoiste în folosul celor sociale, să înlocuiască motivele înguste și necugetate prin altele clare, cumpănite și încercate de experiență, — fie a noastră sau a *altora* — și să ne deprindă a ne sluji de inteligență în tot și în toate.

O caracteristică a țaranului român este următoarea : el socoate inteligența, pe care obișnuit o numește duh, ca un obiect de lux, ca o haină de zile mari, iar în vieța-zilnică se lasă dus de tot ce-i mai obscur și mai nepătruns de gândire, de singure pornirile datorite moștenirii, de-

prinderii ori sugestiei. Dar aceste porniri sau sunt, sau au devenit inconștiente.

Țăranul nostru are o inteligență subtilă și aleasă. El o învederează în toate lucrările lui artistice: în literatura lui, cu totul superioară, în arta de a povesti, de a zice versurile, de a improviza răspunsuri de spirit, etc. Și cu toate acestea în munca lui zilnică, în cumpănirea gospodăriei lui, el face exact cum au făcut străbunii, fără cel mai mic adaos de chibzueală, sau de agerime, fără de cea mai mică dovadă de propășire, după o trecere de atâtea decenii. Minteia lui așa de echilibrată și de ageră, și-o păstrează numai pentru ghidușii și petreceri.

Perfecționarea sentimentelor și a motivelor este rodul educațiunii intelectuale și al celei afective. Educația propriu zis a voinței ar fi să consistă din împuternicirea elementelor voliționale, ceea ce înseamnă mai mult cruțare de energie, și din deprinderea cu conlucrarea tuturor forțelor sufletești în fiecare caz dat.

Mobilele și motivele, chiar acele datorite moștenirii pot fi modificate prin o educație sistematică. Fără această convingere munca noastră educativă și culturală ar rămâne o simplă aberație. Fără credința că prin experiența și energia individului se preschimbă în parte rostul și forma moștenirii, concepția noastră despre progres ar fi un non-sens.

Dar tot așa de netăgăduit este și faptul că experiența și munca individuală este țărnută și modificată și în totul determinată de moștenire. Întrăurirea inconștientă a mediului, ca și cea sistematică a educatorului se lovesc de un calup pe care-l pot altera și modifica dar *nici odată schimbă cu desăvârșire*. Avem prin urmare doi factori cari determină progresul omenirii, ei merg paralel și se întrăuresc reciproc: moștenirea și munca individuală.

Cea dintâiu datorie a educatorului, — și a părinților în primul loc — este să se cultive în deajuns el însuși ca să știe *în ce sens* are a întrăuri experiența copilului, pentru ca din această întrăurire să rezulte propășirea acestuia și în-



direct acea a societății, *de ce* mijloace are a se sluji, dar mai ales *în ce limite* poate s'o facă.

### *Deliberare. Hotărîre.*

Deliberarea atârână în primul loc de exercițiul puterii de inhibiție, apoi de mulțimea mobilelor și motivelor și în fine de însemnătatea dată inteligenței în activitatea totală a individului, — fie această însemnătate motivată sau nu, conștientă sau nu. Mulțimea și varietatea mobilelor dovedește oarecare rafinare sufletească, tăria și bogăția motivelor, ceva mai multă cultură intelectuală, iar preponderența inteligenței rezultă din o caracteristică specială a temperamentului, precum și din deprinderea individului cu munca intelectuală.

Hotărîrea se ia mai lesne sau mai greu, mai curând sau mai târziu, după belșugul stărilor sufletești cari luptă în conștiință, dar și după energia nervoasă *câtă a rămas individului după cheltuirea cu analiza intelectuală precedentă*. Un om ostenit, de vârstă sau de muncă, se hotărâște mai greu, decât cel vioiu și puternic. Unul care știe și prevede multe, se hotărâște cu mai puțină grabă decât acel care vede numai până în vârful nasului. Așa se explică de ce oamenii cu inteligență mare sunt adeseori foarte nehotărîți.

Energia și sporul în hotărîre, care în proporții normale sunt calități de echilibru sufletesc, dovedesc când sunt exagerate, dacă nu chiar lipsă de inteligență, măcar de deprindere în munca intelectuală. Nu trebuie însă să ne înșelăm și să luăm încetineala hotărîrei drept un testament de inteligență: ea poate fi o simplă slăbiciune a resortului de energie, și poate coexistă cu o desăvârșită lipsă de gândire.

Energia nervoasă este una și aceeași fie că se cheltuiește în activitatea intelectuală ori în sentimente și pasiuni, fie că se exteriorizează în muncă sau petreceri. Această energie se diferențiază și ia osebite înfățișări. La

unii indivizi ea există din belșug și se prezintă cu un relief puternic și ca inteligență și ca afectivitate și ca energie de muncă. La alții se arată smerită, sărăcăcioasă și neîndestulătoare în toate trei aspectele, pe când la marele număr, ea se cheltuiește mai mult într'o direcție unică, — inteligență, pasiuni sau activitate propriu zisă — rămânând cu totul palidă în amândouă celelalte. Această diferențiere se datorește în primul loc organizațiunii fiziologice, adică temperamentului. Ea constituie cele trei tipuri sufletești clasice : *tipul intelectual, cel pasional și cel activ.*

Energia de hotărîre ajunge câte odată să lipsească cu totul. Această manifestare patologică poartă numele de *abulie*. Pedagogia nu are a se ocupa de dânsa.

#### *Energia de exteriorizare.*

De multe ori individul își cheltuiește toată energia până la hotărîre. El constată că a vrut ceva, că a gîndit, că a hotărît, și fiindcă-i greu să-și dea seamă, *unde* s'a oprit cu exteriorizarea gîndirei, el atribuie altora tot nesuccesul întreprinderii. Asemenea indivizi, cari pot fi inteligenți alese, își cheltuiesc de obicei toată puterea lor în a gîndi : iau cunoștința și critică orice, dau sfaturi chiar atunci când nime n'are nevoie de ele, prevăd toate prăpăstiile sau toate bunătățile, după temperament, dar nu făptuesc nimic. Este un resort sufletesc care nu funcționează bine și care oprește trecerea dela idee la acțiune.

Cu cât omul îmbătrânește, și bătrâneța nu atîrnă numai decât de vîrstă, cu atât evoluează în acest sens. Capacitatea lui de muncă devenind tot mai mică, el caută s'o cheltuiască în sensul *celui mai mic efort*.

Un individ viguros constituit sufletește, odată hotărîrea luată cată s'o pue în aplicare. El nu-și schimbă hotărîrile în fiecare zi și lucrarea începută o duce până la capăt. Energia volițională ia în acest caz două înfățișări *nouă* cunoscute în limba zilnică sub numirile de *statornicie*



și *stăruință*. Defectele opuse acestor calități atrag omului epitetetele de *capricios* și *lăsător*.

### *Simțul răspunderii.*

Simțul sau sentimentul răspunderii este o stare sufletească, afectivă i-am zice, *anumită*. Ea rezultă probabil din impresia subiectivă corespunzătoare energiei voliționale de care dispunem într'un moment dat — și de aceea și variază în proporție cu dânsa — și din impresia cheltuirii sau exteriorizării acestei energii, care e și ea tot subiectivă, pe cari se hultuesc sentimente și idei corespunzătoare. Elementele fundamentale sunt însă de natură volițională.

Simțul răspunderii, care e factor hotărâtor în formarea unei individualități, se împuternicește prin exercițiu. Oamenii maturi, chemați să-și dea seamă de faptele lor au și simțul răspunderii mai viguros. Ei se decid mai greu și chibzuesc mai mult înainte de a săvârși un lucru. Din potrivă, acei cari, dintr'un motiv sau altul, nu au a trage pe urma ușurinței lor, se hotărăsc la orice, mai lesne. Să observăm câte nesocotinți fac femeile în raport cu bărbații, și câte nebunii făptuesc minorii față de acele de după vârsta de 21 ani. Dece? Fiindcă legea nu cere egală răspundere și atunci nici simțul corespunzător nu ia la toți și totdeauna aceleași proporții.

Englezii și-au dat seamă de importanța acestui simț pentru viața socială și atât disciplina lor școlară cât și educația din familie țintesc aproape exclusiv la formarea sentimentului de răspundere. Vom studia mijloacele folosite în acest scop de către dânsii în Didactică, capitolul privitor la disciplină.

Nouă Românilor cu osebite ne lipsește simțul răspunderii. Să ne uităm în jurul nostru. Nu găsim unul la mie care să se recunoască într'un moment vinovat. Iar pentru orice neizbândă învinuește educația pe care o primit-o, — deși ar fi avut toată vremea să și-o modifice el

însuși — învinovățește familia, Statul, societatea și chiar pe Dumnezeu. Nu se îndoiește nici de planul nici de scopul său, nici de moralitatea faptei, nici de puterile lui proprii... Tot ce-a combinat eră bun și îngăduit și numai dușmănia celorlalți i-a zdrobit norocul și cășunat neizbânda, Iar cât pentru urmări, cine vrea să le sufere? Care nu strigă că-i prigonit și nedreptățit?

Noi nu zicem cu aceasta că omul trebuie să se resemneze și să sufere nedreptățile. Cerem numai ca el să-și dea osteneala să distingă *dacă* în adevăr a fost nedreptățit și *dacă* nu-și are și el partea lui de vină.

Simțul răspunderii, care probabil este o rafinare a fricei, este elementul constitutiv și fundamental *al sentimentului datoriei*. El este temelia activității făcută conștiincios, de care avem atâta nevoie și pentru propășirea societății și pentru buna stare a fiecăruia din noi.

Sentimentul răspunderii are mare însemnătate mai ales în acțiunile hotărâtoare din viața unui individ, cum sunt alegerea unei profesii, căsătoria, schimbarea felului de viață, etc. El trebuie împuțernicit la toți indivizii spre a preveni măcar în parte hotărârile pripite și faptele nesocotite.

Mijlocul principal pentru dezvoltarea acestui simț este deprinderea copilului să gândească, să chibzuiască și să calculeze urmările oricărei fapte, înainte de a se hotărî s'o săvârșească.

## § 2. Voința.

Cu prilejul analizei acțiunilor voluntare am distins câteva însușiri pur voliționale: energia de a tinde spre exteriorizare sau volițiunea, puterea de a înfrâna această exteriorizare sau forță inhibitorie, energia de a se hotărî în primul loc după idei și porniri proprii, energia de a executa cu statornicie și stăruință hotărârile luate și aceea de a răspunde de cele făptuite și de a suferi urmările. Aceste însușiri se numesc la un loc *voință*. Cuvântul *voință*



deci, ca și acel de inteligență, este un nume colectiv care înseamnă mai multe însușiri speciale, precum și mai multe lucrări sufletești, osebite de cele intelectuale și pasive, dar analoage între ele.

Energia volițională sau voința se consideră de către mulți ca superioară inteligenței, într'acea că ar fi o armă mai sigură în lupta zilnică și ar da un spor mai mare activității spre folosul societății. „Cu voința izbutești acolo unde inteligența nu poate duce”. „Voește și vei putea”, etc. sunt zicători obișnuite.

Este aci o eroare dăunătoare, împotriva căreia trebuie luptat. Numai cu inteligența *nu poate* omul izbuti, numai cu voință, *nu știe* omul ce să vrea și ce să aleagă. Ii trebuiesc deci amândouă. Energia volițională este o forță brută, inteligența e aceea care o distribuie, o orientează, o domesticește și o întrebuițează. Nu e destul să voiască omul, mai însemnat este *ce voește și dacă găsește* mijloacele cu cari să ajungă ținta și *dacă prevede* urmările și *dacă știe* a preveni pe cele rele. Voința neluminată de inteligență este ca orice forță din natură. Energia asasinului nu este mai de preț decât cea a hienei și îndărătnicia despotică a unui sultan nu este superioară moralicește furiei valurilor.

Greșala acestei credinți curente vine de-acolo că lumea se înșală asupra naturei reale a inteligenței. Aceasta, cea din urmă formă, cea din urmă manifestare în evoluția pământului, — ceeace-i constituie măcar o prezumție de superioritate asupra voinței — nu este numai oglindirea pasivă a celor experimentale, ci activitate ea însăși, activitate neîntreruptă, de prevedere, de combinare rodnică, de calculare a probabilităților din viitor. Ea este nețăgăduit o uneltă încă imperfectă și neîndestulătoare în fața fluxului posibilităților ce se pot ivi în lungul unei vieți, dar așa imperfectă și țărnută cum este, ea e totuși arma cea mai rafinată cu care ne-a înzestrat natura.

Să nu uităm că înseși deprinderile și pornirile inconștiente cari alcătuiesc substratul activității noastre și

care sunt concurentul cel mai puternic al inteligenței, nu pot exista ca îmboldiri *determinate și diferențiate* decât după ce au fost cândva conștiente, adică luminate și organizate de inteligență. Și să nu uităm că numai inteligența se poate perfecționa din experiența *altora*, că ea singură se poate folosi și împuternici din știința acumulată în cursul atâtor veacuri!

Nu trebuie să judecăm inteligența după anomaliile pe cari le poate prezintă. Nu anomaliile și lipsa dau caracteristica unei energii. Starea de perfect echilibru sufleteș rezultă numai din conlucrarea inteligenței, cu afectivitatea și cu voința. În activitatea conștientă a omului, ne străbătut complex de forțe, inteligența singură poate aduce armonie și sprijin reciproc.

### § 3. Caracterul.

Insușirile voliționale pe care le-am văzut, puține la număr, dar ochioase și hotărâtoare în felul de a fi al unui individ, formează așa zicând elementul cel mai statornic al chipului său de a reacționa, formează cea mai de căpetenie caracteristică a lui sufletească. Cu cât individul răspunde mai neîndoios prin fapte la diferitele impresiuni exterioare și nu prin simpla gândire — cele dintâi clare și ușor de cunoscut obiectiv, cele de-al doilea mai nepătrunse dacă nu mai tănuite; — cu cât individul se conduce după idei și porniri proprii și are deci o purtare mai statornică și mai continuă; cu cât el este mai stăpân pe sine, așa ca să-și îngăduie luxul de a cugeta la cele ce are de făcut și a nu se lăsa târât de varietatea impresiunilor exterioare, cu atât acel individ prezintă o *modalitate de a fi* mai precisă, mai vizibilă și mai statornică, mai francă și mai consecventă. Această modalitate de a fi, care formează trăsătura caracteristică a individului se numește *caracter*.

Deși elementele voliționale sunt cele mai pregnante și mai hotărâtoare, în constituirea caracterului intră și alte



porniri. Firele meditative, visătoare, artistice, dătoresc coloritul personalității lor unor puternice însușiri intelectuale. Naturile duioase, devotate, îngăduitoare unor însușiri afective. Ambițiosul, autoritarul, despotul sunt stăpâniți în primul loc de energia voinței.

Caracterul, alcătuit dintr'o complexitate de elemente, mai bine zis din totalitatea stărilor conștiente și inconștiente, este deci rezultanta sufletească a individului, este felul continuu și consecuent de a reacționa la impresiile exterioare, este chipul său statornic și definit de a răspunde mediului. Am mai putea zice că el este cristalizarea tuturor stărilor sufletești în cadrul însușirilor voliționale, sau o organizare definită în care sunt hotărâtoare însușirile ce pot asigura purtării noastre cea mai mare continuitate și consecvență. Caracterul oglindește o organizare sufletească — datorită în primul loc moștenirii și muncii inconștiente, și numai în al doilea, înrâuririi noastre proprii — care organizare poate fi mai desăvârșită sau mai slabă, între elemente mai numeroase și mai variate, ori mai puține și mai omogene. El poate exista alături cu o inteligență simplă sau incultă ca și alături de geniul lui Goethe. De aceea nu zicem despre un om că este un caracter, oricare ar fi puterea inteligenței lui, decât dacă prezintă un relief puternic și hotărât în faptele lui, o statornicie și o continuitate desăvârșită în chipul său de a reacționa. Numai individualitățile puternice și bine organizate pot fi caractere. Naturile capricioase, mobile, mlădioase și schimbătoare, le zicem lipsite de caracter.

După predominarea sentimentelor sociale asupra celor pur egoiste și a principiilor superioare asupra intereselor îngust individuale, un caracter este bun sau rău, ales sau obișnuit.

Un caracter e simpatic, nu atât prin însușirile hotărâtoare în alcătuirea lui, cât mai ales prin calitățile mărunte care-i determină, așa zicând, coloritul zilnic. Veselia, viociunea, bunacuviința, blândeța, modestia, tactul, egala dispoziție, politeța, îngăduirea, dulceața vorbei și a mișcă-

lilor, etc. sunt tot atâtea trăsături de caracter cari fac pe om plăcut, atrăgător, fermecător și cari nu sunt trăsături nici pur afective, nici pur intelectuale, nici pur voliționale. Ca să fie calități însă, ele trebuiesc să fie naturale, adică să nu pornească din fățarnicie.

Energia de voință a individului atârnă în primul loc de sănătatea lui fizică și de o anumită organizațiune fiziologică. Orice cheltuială de forțe, care aduce după sine slăbirea organismului, implică și o micșorare de voință. Supramunca, fie ea fizică sau intelectuală, are cu necesitate drept urmare o micșorare a energiei, micșorare dăunătoare atât individului cât și societății, și care cu vremea duce la degenerarea rasei.

Stăpânirea nervilor și deci a impresionabilității excesive, datorită vigoarei de voință, rezultă pe cât se pare din echilibrul dintre forța musculară și cea nervoasă. De aci necesitatea de a precumpăni munca intelectuală cu cea fizică, cu condiția ca nici una nici alta să nu istovească forțele *actuale* ale individului.

Tot din funcționarea normală a organismului, din o bună stare fiziologică, rezultă viociunea, buna dispoziție, îngăduirea, seninătatea de gândire și altele. Celelalte trăsături de caracter, de care pomeneam mai sus, atârnă și ele de sănătate, dar mai atârnă și de factori pur sufletești precum: creșterea, atmosfera psihică a mediului în care trăim zilnic, deprinderea cu propria stăpânire, principiile culturale asimilate, etc.

Desigur, omul își poate da o educație aleasă prin singură munca sa proprie. Ar fi trist să nu știm îndreptă și îmbunătăți în vârsta matură cele căpătate în copilărie. Rămâne totuși adevărat că voința individuală singură nu poate face tot, și că sensibilitatea sufletească și rafinarea morală cer cultură îndelungată, iar această cultură presupune sau o moștenire aleasă, sau o îngrijire neîntreruptă a primei vârste. Nu este vorbă goală credința în puterea și însemnătatea creșterii din familie. Și nu-i calitate se-



cundară aceea de a fi bine crescut. A fi cuviincios, politicos, etc. înseamnă a fi un element adaptabil vieții sociale, deci un factor folositor în împuternicirea sentimentului de coeziune și solidaritate. A fi simpatic și plăcut este o calitate tot pe atât de prețioasă pentru progresul social cât și a fi inteligent sau energic. Cu asemenea însușiri se zemislesc în masă sentimentele afective, admirația, căldura sufletească, entuziasmul. Cu asemenea calități se îndrumază lumea mare spre sentimentul frăției.

#### § 4. Educația caracterului.

Din cele arătate până aci vedem că educația caracterului înseamnă două lucrări paralele : una de alegere, de împuternicire și perfecționare a fiecărui element constitutiv, — idee, sentiment, volițiune, putere inhibitorie — alta de sistematizare și organizare a complexului psihic rezultat. Amândouă presupun existența unei înfloriri organice, amândouă se sprijină pe un mers fiziologic normal.

Cunoaștem din capitolele anterioare și mijloacele educative de care dispune știința de astăzi și ținta către care se îndreaptă evoluția treptată a individului. Dacă asupra fiecărui element în parte înrâurirea directă a educatorului este mai eficace și relativ mai lesnicioasă, lucrarea de organizare nu poate fi niciodată opera exclusivă a unei activități voite și sistematizate. Prea mult atârână dânsa de moștenire și de influența statornică și nestăpânită a mediului. Așezarea temeinică a deprinderilor, clasarea și asocierea sănătoasă a elementelor sufletești, alegerea și subordonarea lor într'un organism psihic normal, sunt lucrări ce scapă prea adesea de controlul conștiinței, deci și de acel al culturei intelectuale, arma noastră educativă cea mai încercată și cea mai ușor de mănuit. Cristalizarea lentă a caracterului o poate da numai o bună igienă morală.

Ceeace poate face până la un punct înrâurirea educației este subordonarea unor deprinderi altora. In acest

scop, educatorul trebuie să folosească vârsta celei mai mari plasticități cerebrale pentru aptitudinile absolut trebuitoare atât individului cât și vieții sociale. Îngrijirea sănătății, curățenia, bunacuvința, ordinea, respectul de om și de avutul altuia, puterea de atenție și de stăpânire de sine, sub o formă cât de elementară, sentimentul verității, iată întâile deprinderi de dat, pentru ca ele să rămâe cele mai puternice în conștiință, întâile și fiindcă sunt cele mai urgente și mai fundamental necesare și fiindcă sunt cele întâi asimilabile, ca unele ce se reazemă pe o moștenire generalizată. Talentele, rafinările și particularitățile de distincțiune, trebuiesc lăsate pe mai târziu. Să cultivăm întâiu însușirile comune cu care venim zilnic în atingere cu toți și nu pe acele care ne deosibesc pe fiecare. Tot omul trebuie să știe bunăoară a se îngriji sistematic de trupul său, de hainele și lucrurile sale; tot omul trebuie să-și poată procura cele trebuitoare, să-și coasă o haină ruptă să-și ție casa în ordine, — indiferent dacă e bogat sau sărac, dacă e bărbat sau femeie. Diferențierea ocupațiunii și a aptitudinelor, diviziunea muncii au a veni târziu și numai dacă i-a rămas individului un prisos de capacitate și de energie. Să clădim sufletul în ordinea firească în care apar nevoile și aptitudinile omului, numai dânsa poate fi ordinea sănătoasă și cumintea importanței acestor nevoi pentru individ. Să nu începem cu sfârșitul și să nu le începem pe toate de odată.

S'a observat că tot progresul cultural din ultimele decenii n'a adus în privința caracterului nici o îmbunătățire. Ba dimpotrivă, mărind sensibilitatea și agerimea de a cuprinde cu gândul tot mai multe și mai multe desfătări, cultura a înmulțit dorințele mai presus de puterile de realizare pe cale cinstită; ascuțind spiritul critic în dauna altor forme de gândire, perfecționarea intelectuală a înălțurat tot atâtea principii care stavileau până mai dăunăzi energia exagerată a poftelor; disproporționată în majoritatea cazurilor cu mijloacele reale ale individului, cultura istovește puterile, lăsând în loc, — ironică compensație ! —



o impresie exagerată a muncii cheltuite, cu atât mai dureroasă, cu cât individul a fost mai puțin inteligent și a făcut eforturi mai mari, impresie pe care dânsul o ia drept măsura valorii sale . . . Vina nu stă însă în predominarea inteligenței asupra celorlalte forțe sufletești, ci în lipsa totală de îngrijirea caracterului. Familia lasă orice grije și orice răspundere pe seama școlii — și în aceasta n'are dreptate — iar activitatea aceștia se reduce la îngrămădirea de cunoștinți.

Greșala și mai mare încă este după părerea noastră, incontinua deplasare a energiei de voință, deplasare pe care o face școala cu statornicie și stăruință. Sistemul educativ modern întrebunțează toate puterile fizice și psihice, intelectuale și voliționale, în asimilarea cunoștințelor. Școala nu încurajează pe copiii cari *pot* munci cu mintea, nu îndeamnă pe acei cari gândesc exact și lesnicios, ci pe acei cari *voesc* să învețe, pe acei cari-și dau *toată siliința*, cari-și cheltuesc *energia toată*, ca să ajungă la o *șintă mai presus de puterile lor firești*. Amyot, Pic dela Mirandole sunt idoli școlii moderne. Copilul ambițios, copilul silitor, copilul care *vrea* să învețe *ca să iasă din cercul familiei lui*, acela ni se pare nouă cel mai demn de încurajat.

Și aci stă greșala. Noi deprindem pe copil să-și pue voința și serviciul în profitul inteligenței, pe când *normal* este ca inteligența să vie în ajutorul voinței. Rolul voinței în viața individuală este ca să îndeplinească ceea ce inteligența *găsește bun*, să înfrâneze și să oprească pornirile pe cari inteligența *le găsește rele*, — nu să mărească puterile de asimilare. Cu această continuă deplasare a voinței noi am ajuns la fenomenul bizar ca individul să *știe* că face rău, *să-și dea seamă* că ceea ce voiește este imoral și totuși să nu-și poată stavili pornirile corespunzătoare.

Pornirile și sentimentele omului rămân brutale fiindcă nime nu le alege, nime nu le îndrumează, nu le cultivă. și cum individul nu și le poate oprî în drum, — energia de voință i-a fost istovită în munca intelectuală — și cum inteligența lui singură mai are vigoare, ca una ce s'a exer-

citat și a supt toate puterile — individul caută și scotocește și află numai decât argumente cu cari să-și justifice greșelile făptuite. Cu vremea ridică aceste justificări la înălțimea de principii, — iar cei slabi și ca voință și ca minte, le iau deagata drept norme conducătoare în viață . . .

Greșala educațiunei moderne este că „*le-a dat toate pe una*”: a sacrificat tradiții, iubire și solidaritate familială, respect pentru trecut, religie, principii morale, tot ce-a clădit munca, adesea inconștientă a generațiilor trecute, le-a jertfit pe toate pentru un scop *unic*, învățătura.

Oricât ar fi de necontestată valoarea învățăturai, să nu uităm însă că ea reprezintă numai o minimă parte din activitatea individului, o minimă parte din activitatea unui număr minim de oameni, și ca atare nu poate niciodată răspunde tuturor necesităților cari isvorăsc din complexitatea unei vieți. Instrucția este reclamată de o nevoie reală a inteligenței, dar de o nevoie care nu-i încă simțită de marele număr. Ea este numai una din roțile carului, educația caracterului trebuie să ne dea pe celelalte . . .

Respectul exclusiv pentru învățătură cată să dispară și să revenim la deplina sănătate morală.

---



NOȚIUNI DE DIDACTICĂ

---

## OBSERVAȚIUNI GENERALE.

---

Didactica cuprinde chestiunile privitoare exclusiv la învățământ. O întrebare prealabilă, așa zicând, este : unde se poate da cu mai mult folos instrucțiunea, în școală sau în familie ? Deși mișcarea mulțimei în favoarea școlii este inconștientă, ea se poate susține cu foarte multe motive raționale, și economice și psihologice și sociologice. Intronarea tot mai desăvârșită a democrației, generalizarea tot mai întinsă a principiului diviziunii muncii, ridică însă învățământul simultan la înălțimea unui adevăr și discuția pare de aci înainte inutilă. Și totuși se pot spune multe și în po-triva școlii.

Trebue să ținem seamă însă că învățământul simultan se realizează nu îmbucătățind o oră în atâtea părțicele câți elevi sunt într'o clasă, ci făcând din totalitatea copiilor o unitate sufletească, o minte unică care să gândească *odată* cu dascălul și dacă se poate în *unison* perfect cu el. Și dacă pentru a realiza aceasta profesorul trebue să se coboare până la mintea ascultătorilor, el nu trebue să renunțe de a sui pe acești ascultători treptat, treptat, până la dânsul. Căci nu controlul, care dela sine nu poate fi decât individual, este totul într'o lecție, ci *ajutorul* pe care-l dăm copiilor ca să primească și să asimileze totalul de cunoștinți. In acest înțeles dacă luăm cuvântul simultan, atunci pentru un virtuos în ale școlii, întocmai ca pentru un orator, e aproape indiferent dacă în clasă sunt 40 sau 60 de elevi. Să nu fie mai mulți decât poate stăpâni el cu energia *câtă*



*o are*, să nu fie prea puțini ca să-l lipsească pe dânsul de stimulul necesar. Și, contrar părerei obicinuite, noi am zice că cu cât copiii sunt mai mari, cu atât se poate lucra cu mai mulți, fără ca învățământul să sufere, și că pe când clasa a IV-a ar putea avea și 30—40 de elevi, clasa I ar trebui să se mulțumească cu 20—25.

În legătură cu chestiunea școlii ca mijloc de instruire și educație stă aceea a așa numitelor *moduri*: *individual*, *simultan*, *mutual* și *mixt*. Înțelesul lor istoric ne poate lumina și asupra folosirii lor în școlile de astăzi.

Relativ la școală avem de studiat :

- a) localul, mobilierul, materialul didactic, adică aceea ce-am putea numi elementele materiale ale școlii ;
- b) condițiunile cerute dascălului și elevilor, adică elementelor ei personale ;
- c) programul, orarul, regulamentul de ordine, sau elementele formale.

Igiena este aceea care va hotărî condițiunile de îndeplinit de către elementele materiale. Admisibilitatea elevilor și alegerea dascălului le statornicește legea instrucțiunii. Programul, orarul și regulamentele sunt impuse de către autoritatea școlară. Totuși pentru ca ele să fie bine executate, trebuiesc pricepute, deci studiate în toate amănunțimile din școală chiar.

Când lucrează în cele mai bune condițiuni, școala ne dă următoarele foloase :

1. *Cultură intelectuală* și anume :

- a) *instrucție* (stoc de cunoștinți) ;
- b) *perfecționare* și înlesnire în *gândire* în puterea de a observa, de a abstrage de a judecă, și mai bine și mai repede, de a analiza mai complet, de a încheagă tot mult în formule cuprinzătoare etc. ;
- c) *disciplină intelectuală* (ordine în idei, economie de muncă intelectuală și de timp etc.).

2. *Cultură morală* și anume :

- a) *cunoștinți* relative la viața în societate, cunoștinți

- relative la îmbunătățirea stării noastre sufletești (distracții, chipul de a spori mulțumirile noastre, fără să compromitem ceva din viitor, fără să jignim demnitatea noastră);
- b) *propășire sufletească* prin sădirea unor sentimente necunoscute masei (sentimentul de demnitate, de solidaritate);
- c) *disciplină morală* (deprinderea cu ordine, cu economie, cu prevedere, cu stăpânirea de sine etc.).

Pentru a ajunge la aceste rezultate conlucrează în școală 3 factori :

- A) Instrucția ;  
 B) Predarea acestei instrucții în condițiuni date ;  
 C) Disciplina școlii.

Cu aceste numiri vom desemna cele trei capitole ce sunt de deosebit în Didactică.

## A. INSTRUCȚIA.

Nevoea unei alegeri a cunoștințelor de predat este evidentă, pentru fiecare categorie de școli. Prea s'au înmulțit dânsese în fiecare specialitate. Criteriile de alegere sunt :

- a) valoarea practică a cunoștințelor, adică valoarea lor pentru viața zilnică ;  
 b) valoarea lor formală, sau valoarea relativă între ele, dela bun la mai bun, în ce privește perfecționarea sufletească a copilului.

Totalul cunoștințelor alese, succesiunea acestora în sânul aceleiași discipline, distribuirea lor în timp (pe clase și ore) iată ceea ce alcătuiește un program. Orarul stabilește succesiunea disciplinelor (obiectelor de studiu) pe fiecare zi, ținând seamă de timpul când puterea de muncă a copiilor e la maximum, de încordarea pe care o cere fiecare obiect și de natura obiectelor ce au a fi alăturate.

Cu materialul ales, care se poate predă mai bine sau



mai rău, cu mai mult sau mai puțin folos, noi urmărim o dezvoltare firească, adică o perfecționare care să rămâie normală, potrivită cu vârsta copilului, cu puterile și darurile lui înăscute. Inteligenți pripite, plante de seră, firi artificializate și chintesențiate, nu sunt minți trainice și nici utile societății. Afară de aceasta mai urmărim ca perfecționarea, dezvoltarea, propășirea copilului, să se facă cu un minimum de cheltuială pentru dânsul — dacă se poate și pentru dascăl, cu atât mai bine! — de oarece copilul vine la școală să se înarmeze pentru lupta vieții, nu să părăduiască puterile moștenite. El are înaintea lui o viață de om, cu nenumărate prilejuri de istovire, și e trebuitor să-și aibă rezerva de putere neștirbită. Din forțele înăscute să cheltuească doar atât cât poate însemna oțelire și pregătire de luptă, — nimic mai mult.

Din această dublă țință au să rezulte toate principiile de organizarea învățământului ca și acele de predare.

### **Principii de organizare ale învățământului.**

Cunoștințele omului se completează una pe alta, se susțin și se păstrează în conștiință, se amintesc mai lesne, se combină în raporturi noi pentru a da naștere la născociri etc., numai pe baza asociațiunii, numai dacă se sprijină reciproc, dacă sunt strâns legate între ele. De aci nevoia de a asocia și *intenționat*, zi cu zi, cunoștințele căpătate nu numai dintr'o disciplină dată, ci din toate obiectele similare sau măcar apropiate. Această asociație intenționată, vrută, are a se face pe baza legilor de asociație firească și rațională (asămănare, contrast, cauzalitate, succesiune permanentă) și nu pe acea a unor legături artificiale și întâmplătoare (mijloace mnemotehnice etc.).

Astăzi când științele sunt sistemizate de au devenit adevărate organisme psihice, succesiunea de idei de urmărit în fiecare este aproape indicată. În afară însă de succesiunea ideilor cum o dă Logica, adică de *cum se presupun ideile una pe alta*, ceea ce formează nexul, urzeala

aşa zicând, a fiecărei ştiinţi, şi care nex e opera unor minţi ajunse la o înălţime de gândire pe care marele număr *nu* o cunoaşte, avem de luat în considerare mersul firesc al minţii omeneşti, care n'a procedat şi nu procedează în sensul indicat de Logica fiecărei ştiinţi. Aceasta dă în prescurtare, în chintesenţiare, gândiri cari au fost mult mai ample, mai complexe, mai deslânate, mai încărcate cu accesorii şi amănunte, astăzi nefolositoare. Logica reprezintă rezumări, condensări, dar aceste operaţiuni presupun mult material lăsat la o parte.

Iar dacă ţinem seamă, şi trebuie să ţinem ca să lucrăm cu spor, şi de Logica fiecărei ştiinţi şi de mersul firesc al minţii (principii logice, principii psihologice) atunci materialul ales în fiecare lecţie, va fi *orânduie cam altfel în vederea predării*, decât cum se găseşte în disciplina respectivă, şi *cam altfel va fi orânduie* pentru copiii mici, decât pentru cei de gimnaziu.

Principiile de organizarea cunoştinţelor sunt :

1. *Principiul cercurilor concentrice* (realizat în programele noastre mai ales la gramatică, aritmetică, geografie şi istorie).

2. *Principiul concentrării* (realizat la noi numai în şcolile primare şi profesionale de fete).

3. Am putea adăoga un al treilea, realizat în întreg învăţământul dar neformulat încă de nici un pedagog şi anume : *asimilarea paralelă a unor serii de cunoştinţi foarte osebite între ele*, pe baza observaţiunii că schimbarea felului de muncă deşteaptă interesul, sileşte atenţia, măreşte deci puterile noastre de asimilare.

## B. PREDAREA.

La predare avem de deosebit *fondul, forma şi metoda*.

1. Fondul este totalul de cunoştinţi. Programul ne dă materialul dintr'un an, profesorul alege el singur pe acel dintr'o lecţie. Alegerea acestui fond se face după consideraţiunile următoare : vârsta şi capacitatea copiilor (cu copii mici, material plastic, adică aproape de simţuri) pregătirea lor anterioară, utilitatea tot mai întinsă a unei cunoştinţi,



fie pentru viața zilnică, fie pentru propășirea sufletească, scopul școlii.

2. Forma învățământului : limba de folosit (cuvinte, construcție gramaticală, calități estetice de vorbire) forma propriu zisă, dacă este *interogativă* (sub formă de convorbire, așa ca elevul să găsească el însuși ideile) sau *expozitivă* (sub formă de cuvântare).

3. Metoda, adică orânduirea, succesiunea de impus cunoștințelor, așa ca ele să formeze un tot organic, un tot perfect înțeles, păstrat fără lipsuri și fără întunecimi, lesne utilizabil în orice moment, fie prin însăși elementele constitutive, fie prin exercițiul impus de acestea facultăților sufletești. Deoarece metoda este ordinea de urmărit în înlănțuirea ideilor, cea mai bună metodă nu poate fi decât aceea pe care a urmat-o omenirea în descoperirea adevărilor câștigate până acum. De aci nevoea de o cunoaștere amănunțită, de o pătrundere desăvârșită, în însăși constituția și funcționarea lor, a operațiunilor euristice, a muncii fundamentale de cugetare (inducția cu analogia, deducția); de aci nevoea de o mai mare familiarizare cu Logica și anume cu Metodologia, asupra căreia se trece prea repede în școlile noastre normale.

În Pedagogie vom distinge deci tot aceleași metode ca și în Logică : *analogia* și *inducția*, care se apropie ca metode didactice, după cum se aseamănă și ca metode euristice, *deducția*.

*Analogia* este folosită în învățământ, deși nici un pedagog nu pomeniște de dânsa, în toate exercițiile de aplicare sau de asimilare în care elevul are în față un model : în compoziții, literare sau de desemn, lucru manual sau de pictură (după o scrisoare, un raport, o narațiune, un dialog, etc. **date** ca tip), unde se schimbă ceva, se înlocuiesc unele elemente prin altele, înfăptuindu-se un întreg asemănător cu acel impus.

*Inducția* este însumarea unor cazuri sau date analoge într'o formulă generală (noțiune, regulă, lege, principiu, maximă, etc.) pe baza elementelor comune. De inducție ne

slujim în Științi, Aritmetică, Gramatică și Dexterități, la acestea din urmă, când este vorba să arătăm *procedul* de urmat pentru a înlesni munca.

Metoda inductivă ia diferite înfățișări și diferite numiri : *intuitivă, analitică, experimentală, euristică*, etc. după punctul de plecare al lecțiunii (intuiție, analiza unui întreg în părți, experiență), după forma întrebătoare sau expunătoare, pe care o folosim și după mijloacele de concretizare (tablouri, experiență etc.) de care dispunem.

Esențialul în această metodă stă în mersul treptat dela concret la noțiunea abstractă ultimă, într'un mers fără salturile cari ar compromite aperseperrea generalizării.

*Deducția* ne slujește la aplicarea ideilor generale la care ne-a dus o inducție, făcută de către noi ori căpătată din experiența altora. De multe ori însă ea este o simplă anticipare cu rolul de a înlocui o observație, care, din împrejurări deosebite, nu se poate face. Deducția are mare folos formal, dar cere și multă putere de concentrare, iată de ce nu poate fi folosită decât cu copii mai marișori. Ea este un excelent mijloc de control al asimilării, ascute mintea și o agerește, deprinde pe om să-și dea seamă în fiecare minut de capitalul de cunoștinți de care dispune. Imbogățirea minței însă și lărgirea puterilor ei, le face inducția. În școalele primare ne slujim de deducție în Aritmetică (la aplicare), Gramatică, Geometrie, Scris-cetiv.

Metoda deductivă poate avea și ea diferite înfățișări. Cea mai bine diferențiată este așa numita *metodă demonstrativă* sau *demonstrația*, caracteristică Matematicilor. Ea poate fi folosită însă în Istorie și Geografie, dar foarte puțin și mai ales c'un folos foarte mic.

În cele mai multe cazuri, dascălul modern combină, în aceeași lecție, inducția cu deducția, fie în succesiunea analitico-sintetică, fie în cea sintetico-analitică. Așa se face mai ales la Scris-cetiv, la Științi, la Aritmetică, Gramatică și Geografie.

Înfățișarea metodei derivă și dela forma întrebunțată. Cu cea întrebătoare, inducția pare altceva decât cu cea ex-



pozitivă. Deasemenea, experiența folosită cu metoda induc-tivă-întrebătoare (alcătuește ceea ce se chiamă metoda euristică ori experimentală) adică ca punct de plecare al lecțiunii, are alt rost decât cu cea expozitivă, când slujește numai să dovedească, să exemplifice, spusa dascălului.

Pentru alegerea celei mai bune metode în fiecare caz dat, noi nu ne putem sluji de formule, cu atât mai puțin de mo-dele tip. O metodă bună cu anumiți elevi, poate fi discuta-bilă cu alții. Iată de ce socotim noi că tipicurile impuse de către profesorii de Pedagogie, ca și modelele date în cărțile și în revistele pedagogice, sunt nu numai inutile, dar chiar condam-nabile. Ele au acelaș rost ca și faimoasele juxte pentru tra-duceri : îți dau chipul de a înșelă pe dascăl și de a te înșela pe tine însuși asupra științei de care dispui. Normalistul nu se poate închide într'o formulă, ca scafandierul în cușca-i de aramă. Dânsul *are nevoie să se modeleze după felul de price-pere al elevilor săi din fiecare moment dat*. Să cunoască mersul aperceperii în genere, să se deprindă a pune carne, acolo unde cartea și programul dau numai schelete, să capete destoini-cia de a înțelege care inel al gândirii lipsește în răspunsurile copiilor, să-și adune cât mai multă cultură psihologică și să-și păstreze și libertatea și viociunea de a se adapta la nevoea momentului. Tipicurile sunt fosile de gândire, dascălul are de lucrat cu suflete, cu oameni vii !

### **Principii de predare.**

Normele îndrumătoare în privința alegerii unei metode, se cunosc în Didactică sub numele de *principii logice* și *prin-cipii psihologice*. Logice se numesc principiile impuse de na-tura și organizarea fiecărei științi, ca de exemplu acestea :

1. Să mergem dela simplu la complex (aplicabil în desenul geometric, Scris-cetiv, Gimnastică, Muzică etc.).
2. Să mergem dela elementar la ceea ce presupune material aperceptiv (aplicabil la Geografie, Istorie, Arit-metică etc.).

Principiile psihologice sunt cele impuse de mersul firesc

al minței omenеști. Cel care le-a preconizat mai intăi a fost Pestalozzi.

1. Să procedăm dela material căpătat prin simțuri la idei (aplicabil la Științi, Geografie, Limbi, Aritmetică).

2. Să procedăm dela cazuri particulare la formule generale (Aritmetica, Geometrie etc.).

Cele mai multe din principiile de predare au fost studiate cu măestrie de către A. Bain și H. Spencer. In cărțile acestor autori se vor ceti de către normalişti. Alte principii, precum : „*multum non multa*,” „*non scholae sed...*“ „*natura non facit saltus*“ și altele, referitoare și la alegerea cunoștințelor din fiecă lecție și la predare, se găsesc deslușit tratate în cărțile svițeriene și germane. In ce privește însemnătatea intuiției, cartea clasică rămâne tot aceea a lui Pestalozzi.

Principiul „treptelor formale” al lui Herbart, nu e ca cele de mai sus, un principiu inspirator, ci însăși realizarea, înfăptuirea pe baza normelor didactice cunoscute. El este *ogîndirea în trăsături mari al procesului de asimilare deplină, atît cît se poate face în fiecă lecție*. Numirea lui de principiu al treptelor formale, ca și denumirea diferitelor trepte în parte, sunt expresiuni figurate care ne arată *momentele principale și decisive în căpătarea definitivă a unor cunoștinți*.

In ori ce lecție nu pot există toate treptele formale. Ce întroducere putem aveă la cele mai multe lecțiuni de Aritmetică. Rēpetarea lecției precedente? Aceasta nu are totdeauna o legătură așă de strânsă încât să pară organică. Ce aplicare putem aveă la Istorie? Deasemenea anunțarea sau țelul lecției este de multe ori factice. Iată pentru ce mulți pedagogi reduc treptele formele la trei : întroducere, tractare, încheere. Numirile acestea sunt însă prea vagi și nu dau tot ce cuprind treptele lui Herbart : tratare, asociare, generalizare etc.

Pentru a fi bine înțeles, acest principiu trebuiește studiat la origină, adică în însăși cartea lui Herbart.

Din aplicarea tot mai izbutită a principiilor didactice cunoscute până acum, a rezultat așă numita *metodă nouă de predare*, foarte osebită de ceea a vremurilor când acti-



vitătea copilului se reducea exclusiv la memorizare, care metodă *nouă*, deși generalizată și în apus și la noi, nu se găsește formulată în nici un tractat de Pedagogie. Voiu căută s'o prezint elevilor noștri în câteva trăsături caracteristice.

1. Se ține seamă de conexiunea ideilor din fiecare serie omoloagă de noțiuni (știință) astfel că'n explicare nu trecem la un inel din serie, fără a fi dat pe *toate cele anterioare*, adică pe toate câte le presupune apercoperă acestuia. De aici necesitatea de a cercetă, din *acest punct de vedere, pedagogic*, fiecare obiect de învățământ în parte, și a regulă succesiunea noțiunilor. Acesta e principiul logic care a străbătut mai adânc până acum în practica învățământului.

2. Se ține seamă de ideile ce pot formă întregi mai complexe de gândire, fie că se găsesc în *aceeași* sau în discipline intelectuale *osebite*, se juxtapun sau se suprapun, după trebuință, formând dela *început* asociația de idei la care va să ajungă copilul mai târziu — și aceasta pedeoparte pentru a cruță forță mintală și timp, iar pe de alta pentru a fixă cunoștințele în memorie pe cât mai multe sprijinitori.

3. Se alternează cât mai mult formele de activitate intelectuală, pentru a evita istovirea unei facultăți și a aduce dezvoltarea lor armonică, fiecare folosindu-se de sprijinul ce i-l dau toate la un loc.

4. *Suma și calitatea* cunoștințelor de dat sunt socotite mai mult din punctul de vedere *formal, educativ*, — fără să se negligeze cel *practic* — se oprește instrucția de-a fi un *lux* intelectual, o *massă inertă*.

5. Se urmărește mersul evolutiv al minții : dela senzații la imagini, dela acestea la noțiuni ; dela amintirea *tale quale* a impresiunilor la combinări și creațiuni.

6. Se urmărește o sistematică dezvoltare a simțurilor și a puterii de observație, obiectivă și subiectivă.

7. Învățământul atât în întregimea lui, cât și în sistematizările individuale (știința fiecărui individ) cată să urmeze, cel puțin în trăsături generale *calea* pe care a urmat-o dânsul în evoluția lui *istorică*. Cunoașterea empirică a fenomenelor

trebuie să precedeze pe cea rațională ; legende, cunoașterea exactă a faptului istoric, etc.

8. Principiile, legile cari stăpânesc fenomenalitatea ; normele activității noastre, tot bagajul acesta *rațional* se află de către însuși copilul — aceasta în interesul unei mai sigure fixări în memorie, a unei mai mari călduri sufletești asimilatoare, cât și în interesul unei apleceri mai sigure, ca una ce poate fi controlată de profesor în însăși geneza ei.

9. Simultaneizarea cât mai absolută. Intregul grup de copii dintr'o clasă lucrează aproape în *aceeași mișcare de gândire, în aceeași repegiune în clarificarea cunoștințelor.*

10. Și în fine al 10-lea principiu, pe care noi l-am boteză cu un nume din Sociologie, *principiul democratizării culturale*, tendința de a ridică *nivelul masei școlare*, tendința de a ajuta elevii slabi să ajungă pe cei buni, tendința de a sădi un fond comun de principii și de idealuri între elementele aceleiași generații. A face posibilă o înțelegere, o solidarizare în această mare diversitate de tendinți și de aspirații, ce se degajează din specializarea escesivă care caracterizează veacul nostru.

Rezultatul unei *realizări cât mai apropiate de ideal*, a acestor principii, ar fi : pe deoparte *scutirea de muncă prisoselnică*, așa ca inteligențele *alese* să aibă timp și energie mintală pentru noi descoperiri, pentru idealuri noi ; pe de alta, ridicarea nivelului cultural *al masei*, crearea unui mediu, dacă nu absolut favorabil progresului, cel puțin nerefractar, teoriilor ce se pot ivi.

Cu acest *fel înalt* nu-i de mirare dacă metoda nouă a revoluționat lumea și a ridicat așa de sus entuziasmul pentru dânsa.

Decât, *în aplicațiile ei, metoda nouă se scoboară din aceste regiuni înalte.*

Să încercăm a schița și felul cum se aplică aceste principii atât ca organizare de învățământ, cât și ca realizare didactică zilnică.

Iată ceea ce este mai ales vrednic de remarcat în organizmul nostru școlar.



1. Numărul mare al exercițiilor de aplicare pentru oricare idee generală : probleme, exerciții gramaticale, hărți geografice etc.

2. Numeroasele exerciții de reproducere, orale și în scris fie desfășurate, fie în rezumat.

3. Invățarea paralelă a mai multor serii de cunoștinți, foarte osebite între ele.

4. Impărțirea timpului de muncă pe unități mici : 1 oră de fiecare obiect în școlile secundare,  $\frac{1}{2}$  oră sau chiar 20 minute în cele primare.

5. Muncă fizică, sub formă de gimnastică, lucru manual, ex. militare, etc.

Să cercetăm pe fiecare în parte. Exercițiile de aplicare, necesare pentru a controla asimilarea ideii generale, sunt și o gimnastică intelectuală. Ele dau aptitudinea de a *determina*, de a *exemplifica* și de a *utiliza* în orice caz, formula științifică învățată. Când se înmulțesc însă, ele consumă o energie în disproporție cu folosul. Elevul care rezolvă 4 probleme de aceeași natură, face și lucru inutil. La 1-a problemă el dovedește dacă a înțeles ; să o considerăm pe a doua, ca exercițiu de repetiție ; ce înseamnă însă aplicările ulterioare ? La un seminar din Germania profesorul de Matematici — un excelent profesor după concepția curentă — rezolva *mental* câte 12—15 probleme analoage pe oră. Să fie mecanizarea calculului un ideal ? Intru cât mașinile de calculat, cum sunt funcționarii tuturor administrațiilor financiare ar fi mai utili lor și societății decât oamenii de știință matematică ? Această reperiune în calcul poate fi utilă în *unele specialități*, nu e tot așa ca mijloc de cultură generală. Acelaș lucru îl putem spune despre numeroasele exerciții de limbă, despre hărțile geografice, etc.

Nu contestăm utilitatea exercițiilor de determinare. Ele dau *agerime minții*, dau *mobilitate ideilor*, pun *individului la îndemână* capitalul cultural de care dispune, dar o repetăm, folosul lor e prea mic pentru timpul și munca cât le consumă.

Cheea învățământului modern însă sunt *exercițiile de*

*reproducere. Nimic să nu se dea copilului, fără a-l sili să reproducă. Numai astfel ia el deplină cunoștință de cele explicate.*

Trebue să observăm însă că reproducerea e o muncă mai mult decât primirea, e o mărire de *intensitate a conștiinței, o potențiere a ei*, am zice, care cere un maximum de energie a atenției. A avea cunoștință de ce-ai auzit și a spune altuia, sunt două activități distincte, ce nu se pot confundă, deși una presupune pe cealaltă.

Reproducerea în scris e și mai obositoare. Ea presupune în mai mult lucrările de țărnire și de sintetizare. La reproducerea verbală elevul este ajutat de întrebări, cari izolează ideile, îmbucătățesc greutatea, precum și de puterea de sugestie a profesorului, care-i susține atenția. Așa găsim o explicare faptului că la scris elevii sunt mai slabi decât la oral.

La ex. de *compuneri propriu zise*, elevul are de regulat succesiunea ideilor și limita lor de dezvoltare, poate chiar — cum e cazul, în școlile secundare — de ales amănuntele în vederea unui subiect dat. Deosebim deci în acest exercițiu : 1) *o asimilare de idei în vederea unui scop dat și o cercetare critică a lor* ; 2) *organizarea materialului*, potrivit cu scopul propus, adică și o *reamintire* a normelor fixate cândva de profesor ; 3) *o alegere a expresiunilor adecuate* ideilor, expresii ce trebuesc și ele înlănțuite după alte norme, acele gramaticale.

Și această muncă — cu un rezultat minim, experiența școlară ne o dovedește zilnic — se face în următoarele proporții. În școala primară — socotim la un loc toate exercițiile de reproducere în scris — 8 până la 12 pe lună, în cele secundare 9 până la 15.

Ce să însemneze însă următoarele fapte bine cunoscute în lumea școlară? Inegalitatea între elevii unei clase e cu mult mai mare la compuneri decât la orice altă lucrare. Aptitudinea pentru compoziții coincide totdeauna cu o superioritate, sau măcar cu o precocitate intelectuală. Pro-



gresele zilnice în această ramură de activitate sunt mai puțin simțite decât la altele : elevul scrie binișor dela început ori niciodată.

Noi le explicăm numai astfel : compunerea cere o maturitate intelectuală la care nu ajung toți, sau măcar la care ajunge fiecare la *altă vârstă*. In acest caz ea nu mai poate fi un exercițiu general atât de întrebuițat, mai ales în învățământul primar.

Am putea găsi argumentele în favoarea concluziei de mai sus și în altă direcție decât experiența școlară. Câți oameni maturi vorbesc frumos și câți pot scrie? Știința consemnată în scris este mult mai țăr murită — formând aproape o specialitate — decât știința *vie*, cercetarea experimentală, cucerirea zilnică asupra forțelor naturei. Și dacă la vârsta matură, arta de a scrie este, nu zicem o superioritate mintală, dar de sigur o *nuanță osebită de manifestare*; dacă la apogeul evoluției individuale constatăm o așa mare diversitate de aptitudini în această privință, de ce să nu recunoaștem, că ea e tot atât de fatală în stadiul întâiu al evoluării individului?

Să venim la a treia caracteristică a învățământului actual. Nu sunt multe veacuri de când omul doritor de cultură făcea cunoștință — cel puțin în învățământul sistematic al școlii — cu câte o singură disciplină intelectuală. Astăzi am ajuns la cealaltă extremitate : le atacăm pe toate *odată* sugem cultura prin toți porii în acelaș timp.

Varietatea cunoștințelor are de scop, se spune, să desvolte paralel toate facultățile intelectuale, pe când o cultură unilaterală ar face să înflorească o singură formă de activitate în dauna altora, iar când în munca noastră trecem dela o lucrare, la alta osebită, creerul se recreează.

Mai întâi, părerea că diferitele științi se deosebesc într'atât, ca să desvolte facultăți intelectuale osebite, ni se pare contestabilă. Diferențierea științelor vine dela deprinderea noastră de a privi lucrurile, *într'un moment dat, numai dintr'un singur punct de vedere*. O deprindere *de ordine intelectuală* prețioasă, produsul unei îndelungate evoluări,

dar care cuprinde mult artificial în ea. A privi lucrurile *dintr'un anumit punct de vedere* este un *excelent procedeu de cercetare științifică*, o formă de *muncă specializată*, e îndoelnic ca să fie și un bun procedeu educativ.

Dar ce rezultă ca fapt psihologic, din această asimilare de cunoștinți paralele?— Formarea în mintea copilului a *tot atâtea șiraguri independente*, a *tot atâtea serii de idei bine distincte între ele*. Cine n'a observat lucrul? Cea mai simplă problemă de aritmetică, pe care la lecția specială ar fi rezolvit-o 90% din elevi, pusă la geografie, devine o greutate de neînving. La lecția de istorie elevul știe datele, la altă lecție nu-și mai amintește de ele. Târziu de tot dacă se face o armonizare între cunoștințele osebitelor științi.

Răul, pe care îl relevăm acum, s'a semnalat mai de multă vreme, iar ca remediu s'a propus *concentrarea* mai multor obiecte în mâna aceluiaș profesor și *ridicarea unui obiect la însemnătatea de centru*, în jurul căruia să se grupeze celelalte ca ramuri subordonate. În școala noastră primară reforma s'a înfăptuit în parte.

Mijlocul acesta poate face mult bine și dela generalizarea lui putem nădăjdui o ameliorare. El țermurește abuzul specialiștilor, cari acumulează amănunte peste amănunte, și dă posibilitate profesorului să stabilească legături de ajutorare reciprocă, cel puțin între ramurile de cunoștinți ce-i sunt încredințate.

Dar chiar cu acest sistem de concentrare, varietatea mare de cunoștinți nu are de rezultat decât *utilizarea până la maximum a unui timp dat*. Dacă măsurăm folosul învățământului școlar cu numărul și trăinicia cunoștinților în conștiință și nu cu *proporționarea* lui la *puterea noastră sufletească* și mai ales nu cu *efectul ulterior al unei activități potențiate*, atunci sistemul *actual* de învățământ, cu bogăția și diversitatea lui de cunoștinți, este *cel mai bun*: în *minimum de timp*, dă *maximum de cunoștinți*.

Schimbarea felului de activitate cere însă o *tensiune tot mai mare a atenției* și o *muncă de adaptare* continuă. Și cu



cât schimbul se face mai des, cu cât unitățile de timp destinate fiecărui obiect sunt mai mici, cu atât se risipesc forțele copilului mai mult și mai fără folos. Plăcerea pe care o dă schimbul, *sensația de nou, de altceva*, își are desigur valoarea sa în procesul de asimilare, dar nu compensează *efortul* de adaptare, *efort* pe care-l facem pentru a lua *nuanța specială* a ideilor în procesul de asimilare, *efort* pe care-l facem pentru a lua *nuanța specială* a ideilor din fiecare obiect de învățământ. Profesorii de curs secundar au făcut desigur cu toții următoarea observație. Abia după 20—30 de minute dela intrarea în clasă simțim clasa încălzită, unificată în gândire, vibrând sub puterea convingerei noastre. Acum s'a făcut deabiă adaptarea !

Fenomenul de supramuncă, semnalat sunt acum 20—25 de ani se atribuie numărului mare de cunoștinți, programelor încărcate și îndreptării activității copilului exclusiv în sensul intelectual.

Părerea noastră este că oboseala nu vine dela încărcarea programelor, ci dela organizarea cunoștinților și dela metodele de predare. Acelaș stoc de cunoștinți s'ar putea da, cu rezultate osebite, într'un timp mai scurt, dacă am suprima tot ce irosește mintea, fără să-i dea un folos echivalent, și dacă am modifica ordinea în care să se prezinte ele. Poate ne înșelăm însă noi socotim că crierul își are și el toanele și resvrătirile lui *instinctive*, că într'un *timp dat* numărul de cunoștinți asimilate e statornicit în primul loc de propria lui plasticitate, oricare ar fi efortul profesorului. Câți elevi și-au însușit toate cele spuse de către profesor ? Cu ajutorul lenei, cu acel al fantaziei sau al amintirei, mintea copilului își caută hrana aiurea, de îndată ce noțiunile explicate nu se impun conștiinței lui *dela sine*. Dar, orice ar gândi elevul, dânsul e ținut să stea neclintit, să *simuleze* starea care presupune priceperea și să o simuleze cu *toată tensiunea* de care e capabil timp de 4—5 ore pe zi. Această tensiune e, după noi cauza ostenelei. *Atenția* fie ea reală, fie *simulată*, iată *activitatea care tocește* mințile, care *irosește* puterile.



S'a propus ca remediu munca manuală. Această muncă este desigur un derivativ menit să evite multe excese. Dar după 7—8 ore de activitate cerebrală, cum o cere învățământul nostru secundar, mai poate copilul întreprinde și muncă fizică?

Dr. Mosso a dovedit că gimnastica în școli nu-i decât un „*supliment de supramuncă intelectuală*”.

Acelaș lucru îl putem spune despre orice muncă manuală *supravegheată* și transformată în *activitate simultanee*. Pentru ca munca fizică să fie un derivativ odihnitor al minții, ea trebuie lăsată să se modeleze după energia de care dispune elevul în fiecare moment, după gustul și fantazia lui din fiecare clipă. O reglementare a acesteia ar rezultă din însăși forța lucrurilor, fără intervenția noastră. Oare jocurile copiilor sunt fără ordine?

Orice emulație, *impusă mai ales*, orice simultaneizare, încordează mințile prea tare și le ostenește.

Caracteristica generală a învățământului actual și a metodei de predare în vigoare, mai ales în învățământul inferior, este deci *clarțficarea și organizarea de timpuriu în conștiință a unui număr cât mai mare de cunoștinți*. Această clarificare ar trebui să însemne economie de timp. Economia nu se face însă, de îndată ce copilul muncește tot atâtea ore și tot atâția ani, ca și cu metoda veche! O reformă și aceasta numai în scopul de a ne conforma pe deplin spiritului metodei în vigoare, ar fi să reducem numărul anilor de școală, *sau și mai bine*, să reducem orele de lucru zilnic, lăsând cât mai multă vreme muncii manuale *libere, activităței spontanee a copilului*.

Noi găsim o primejdie însă în însuși spiritul metodei de predare. În adevăr, metoda actuală, cu multiplele-i mijloace de concretizare, cu procedurile ei de reproducere, pune conștiința copilului în deplină posesiune a cunoștințelor primite... dar o *potențiază*, dă conștiinței o *acuitate* pe care vârsta nu o îngăduie. Organizând cunoștințele dela început, *diracționând* mintea spre cercetare și generalizare, cum o face



metoda nouă, ea *crează nevoi intelectuale nepotrivite* cu evoluția firească ! De aci precocitatea care ne dă iluzia izbândeii, dar care face că la 18 ani tinerimea să fie neurastenică. Prea mult se slujește metoda nouă de mijloacele de *investigare științifică* și prea puțin ține seamă de *încetineala* cu care evoluează în mod firesc mintea omului. Invățământul nostru *previne, întâmpină, anticipează, satisface nevoi intelectuale* care abia licăresc, le creează câte odată pe deantregul, pe când *ținta* lui, *menirea* lui, ar fi să fie, după părerea noastră, numai *satisfacerea acestor nevoi, atunci și acolo unde ele există.*

### C. DISCIPLINA.

Distingem o disciplină intelectuală, care rezultă din însăși practicarea învățării, din însuși contactul continuu cu mințile mai superioare care au clădit instrucția. Ea constă în ușurința de a învăța și de a gândi tot mai mult și mai bine, în destoinicia de a analiza lucruri complexe și care la prima vedere par nedeslușite, în vrednicia de a ordona și a mânui ideile cu aceeași înlesnire cu care un meșter își mânuește uneltele, în puțința de a stăpâni cu gândul și mult și multe, fiindcă știe chintesenția materialul brut dat de simțuri. Disciplina intelectuală este mai mult opera învățământului, decât a învățătorului.

Ceeace numim disciplină morală este mai greu de dat. Ea cere o mare efortare din partea educatorilor și este prea mult înrâurită de moștenire și de exemplu. Răzimându-se în primul loc pe deprinderea statornică de a nu făptui răul, cu mult mai mult decât pe cunoașterea lui și pe bunele intenții ale copilului, școala, unde acesta nu stă decât timp limitat, dela sine are mai puține mijloace de educație decât familia. Dacă — vorbim de cazurile cele mai ferice — școala ar ști ce-i de făcut, familia singură are puțința să facă. Iar decăderea societății românești în chestie de educație morală, se datorește nu atât insuficienții școlii noastre, după cum se tot strigă, cât mai ales familiei,

care pentru a-și degaja orice răspundere, își cruță cât mai mult ostenețile, precum și faptului, neexplicabil în zilele noastre, că copilul nu mai este crescut de către părinții lui, ci de către servitorii acestora, încât, deși în veacul al 20-lea, el, bietul, o ia tot dela început, deacolo de unde au luat-o și generațiile dela 48!

În legătură cu educația caracterului, trebuie studiată chestiunea internatului. Germania condamnă regimul acesta. Anglia preconizează sistemul internat-familie (Eton etc.). În țara noastră copiii din internate se prezintă cu mult mai bine, și ca fizic, și ca educație, decât cei din externate.

Acestea sunt datele chestiunii. În afară de cunoașterea bunurilor și relelor fiecărui regim, necesară e și aceea a condițiilor economice și sociale ale fiecărei țări, ale fiecărei regiuni chiar, căci după acestea are a se modela școala, nu după idealul unui străin de nevoile reale ale momentului.

Disciplina morală rezultă din totalul mijloacelor de organizare ale unei școli, din înrâurirea tuturor conducătorilor ei, din îngrădirea ce se dă impulsivității prea mari a unor elevi, din întrebuintarea vremii, din atmosfera generală de corectitudine, de sănătate morală, în care trăesc copiii, etc. Disciplina morală, un ce aproape impalpabil, se simte dacă există sau nu, măcar că nu se poate preciza în vorbe.

Între mijloacele cu care o putem realiza, să cităm pe cele mai ușor de cunoscut și de mănuit: regulamentul de ordine, pedepsele și recompensele (mijloace disciplinare).

### **Pedepsele.**

Prin pedepse noi căutăm să stabilim o asociație indestructibilă între o durere, fizică sau morală, și ideea greșelii, așa încât amintirea suferinței să fie stavilă la repeșirea faptei. Nu urmărim pedepsirea în înțelesul vechiu, acela de ispășire. Scopul pedepsei este deci ca copilul să



găsească sprijin împotriva abaterilor, în propria lui conștiință, slujindu-se de amintirea unei dureri ca de o pavăză împotriva unor erori ulterioare mari și poate nereparabile.

Dacă acesta este înțelesul psihologic al pedepselor, chestiunea de căpetenie este modalitatea administrării lor. O maximă didactică pe care noi am propune-o educatorilor ar fi aceasta : decât o pedeapsă greșit aplicată, mai bine nici una.

1. Nu trebuie pedepsite decât greșelile pe care copilul le face *știind* că sunt greșeli. Cât timp n'avem siguranța că elevul a făcut cu bună și deplină știință că face rău, e mai bine să dăm greșelii alt înțeles, ba chiar s'o nesocotim. Mai curând se îndreaptă un copil căruia i se iartă — căci cu aceasta el se simte umilit — decât acela pedepsit pe nedrept, cu condiție ca dânsul să simtă la educator indulgență și nu slăbiciune, bunătate și nu nepricepere. Deaci nevoia, în fiecă școală, a unui regulament de ordine, care să specifice ce anume este oprit, ba chiar și ce rezultă din înfrângerea dispozițiilor.

2. Pedeapsa să fie ultima extremitate, adică după ce s'au încercat toate mijloacele preventive. Pentru cazuri grave chiar bătaia e la locul ei, după cum susțin și foarte mulți pedagogi englezi și germani. Dânsa nu poate fi administrată însă decât de către părinți.

3. Când pedepsim, am zis, urmărim o asociație de idei anumită. O lege nestrămutată în organizarea ideilor noastre este : cu cât elementele unei asociații sunt legate prin raporturi logice, cu atât ele se asociază mai strâns și se păstrează mai bine în memorie. O consecvență imediată a acestei legi va fi regula privitoare la natura pedepselor. Acestea nu pot fi o invenție, oricât de ingenioasă, a dascălului, ci o urmare *firească* sau măcar probabilă a greșelii făcute. Sistemul „pedepselor naturale” întrevăzut de Rousseau și dezvoltat de Spencer, rezultă cum vedem, prin o simplă deducere, din însăși concepțiunea asupra pedepsei dată de școală „deterministă”. Deaci condamnarea fără replică a tuturor pedepselor ca : limba roșie,



coarnele, îmbrăcăminte pe dos, spălatul tingirilor în stradă, cari ridiculizează pe copil și-l înăspresc, fără folos pentru nimeni.

4. E caracteristică pentru copilărie repegiunea cu care se schimbă stările sufletești. Pentru ca asociația de idei pe care o urmărim să se facă, trebuiește ca pedeapsa să urmeze cât mai neîntârziat greșala, astfel ca sentimentul displăcut să surprindă ideia acțiunii în cel mai mare grad de intensitate. Pedepsele venite prea târziu par nemeritate și deci nedrepte.

5. De pedeapsă să se folosiască educatorul cât mai rar, căci un rău de care trebuie să ne ferim este tocirea sensibilității. Odată hotărîtă însă, ea trebuiește aleasă așa, ca să usture. O pedeapsă care nu impresionează este numai o deprindere de *sfidare* pe care o dăm copilului, no înșine. Iată de ce pedeapsa trebuiește aleasă în vederea fiecărei individualități. Nimic mai fals, din acest punct de vedere, decât pedepsele colective, cu care împingem copiii să se socotească eroi sau martiri, lucru ce-i sue prea mult în propria lor opiniune, scoborând în aceeași proporție pe dascălul care n'a fost în stare să pătrundă taina lor.

6. Din cele spuse până aci rezultă o nouă regulă didactică, acea privitoare la *gradarea ascendentă* a pedepselor. E știut că în urma unei dureri sufletești puternice, cele slabe se pierd.

Această lege a gradării stăpânește nu numai afectivitatea, ci întreaga noastră sensibilitate : ochiul uimit de lumina soarelui nu distinge pe acea a stelelor ; după amăreala chinei, gustul nostru nu se răsvrătește împotriva altor impresii, tot displăcute dar mai slabe. Pedeapsa se va proporționa deci cu impresionabilitatea copilului, mai mult decât cu gravitatea vinei.

Pedepsele sunt morale sau corporale. Oamenii de școală au inventat și o a treia categorie, *pensum*. Pedepsele corporale, socotite ca dăunătoare sănătății și umilitoare, sunt oprite de către regulamentul școlar. *Pensum* este întrebuințarea recreației, adică vremii destinate unei plăceri,



pentru o muncă plictisitoare, precum ar fi copierea din carte, scrierea rugăciunilor de câte 10—20 ori etc. E de observat că lucrările date ca *pensum* să nu răpească din vremea de studiu, cu atât mai puțin din acea a explicării. *Pensum* trebuie ținut la orele de recreație.

Pedepsele morale — desaprobară, dojana, ocară, notele rele — armele îngăduite dascălului, nu-și au toată eficacitatea decât cu un anumit fel de a fi al acestuia. Profesorul respectat și iubit arare ori are nevoie de dănsul, iar atmosfera de pace și de bunăvoie pe care o creează dânsul, înrâurește în bine până și pe cei mai răsvărațiți dintre elevi. Există, netăgăduit, și temperamente cari nu pot lucra în bine decât de frică. Chiar acestea însă nu îndrănesc să se arate în goliciunea sălbăticiilor lor, în acel mediu de simpatie reciprocă dintre profesor și școlari. Cei mai buni păzitori ai ordinii sunt înșiși elevii, cu condiție ca profesorul să fi câștigat încrederea lor. În cazul acesta solidarizarea cu orice preț dintre copii se slăbește total.

Nu se pot formulă regule precise în privința felului de a fi al profesorului. Tactul și bunul simț nu se învață din carte. Vom spune totuș că mare însemnătate are și vorba. Când dascălul tună și trăsnește pentru cea mai mică greșală, el imunizează pe școlari împotriva dojenei. Când pedepsește, profesorul să-și păstreze deplina liniște, pentru ca copiii să vadă că pedeapsa este o urmare a greșelii lor, și nu a toanelor profesorului.

În Anglia se practică un sistem disciplinar foarte interesant. Elevii sunt judecați și pedepsiți de către colegii lor, constituiți în tribunal. La profesor nu se apelează decât în cazul unei bănueli de nedreptate și numai ca instanță judiciară ultimă. Acest sistem care pregătește mai bine pentru viața socială, împiedică ca relațiunile dintre elevi și profesor să fie așa des încordate și înăsprite, deprinde pe copii cu subtilitățile de analiză sufletească și le întărește sentimentul răspunderii care, după părerea noastră, rămâne cheia de boltă a educațiunii morale.

## Recompensele.

Mijloacele cele mai puternice pentru asigurarea disciplinei în școală, pentru încordarea atențiunii și deci ridicarea la maximum a puterilor sufletești, sunt recompensele și nu pedepsele. Mulțumirea născută de recompensă, în puterea legii care stăpânește întreaga noastră afectivitate, cată să se reproducă, ceea ce implică repețirea cauzei determinante, adică a acțiunii aducătoare de plăcere. Deaci silința, efortul statornic de a merita răsplata acordată, printr'un fel de a fi anumit. Acesta este mecanismul psihic al faptului pedagogic care ne interesează.

Sunt mai multe sentimentele plăcute pe cari le-am putea socoti drept recompense. Unele subtile și deabiă bănuite, altele palpabile chiar pentru conștiințele cele mai grosolane. Să cunoști inteligenți alese, cari socot munca ta dintr'un moment ca *tot* ce-i mai bun în cazul *dat*. Și cu cât inteligența care te aprobă e mai sus pe scara evoluțiunii intelectuale și morale, cu atât și răsplata e mai rodnică și-ți devine mai scumpă. A. Bain numește acest sentiment *mulțumirea de a fi aprobat*.

O altă recompensă este *satisfacțiunea conștiinței, aprobarea propriului cuget*, adică mulțumirea de a fi făcut *cât* mai bine și de a fi lucrat cu *deplină intențiune* de a face bine. E o satisfacție mult mai rară decât se crede : puțini sunt aceia cari *să poată* lucra în *deplina sinceritate*, în *gândul curat* de a face *numai* bine ! Plăcerea de a se ști stimat, iubit, aprețiat, respectat, satisfacțiunea de a fi lăudat, mai ales în public, sunt tot atâtea recompense, cea din urmă foarte simțită de marele număr. Recunoștința celor pentru cari muncești, este și ea o răsplată, mai mult în expectativă decât actuală, dar foarte eficace și de mulți dorită. Mulțumirea pricinuită de premii, fie ele obiecte uzuale sau nu, reprezintă în fine ultima treaptă a recompenselor, cea mai scăzută pe scara idealului moral, deși cea mai căutată îndelungul vremurilor.

Inainte de a trece mai departe, cată să stabilim un



lucru : considerăm noi recompensele ca o recunoaștere a vredniciei și a bunelor intenții ale individului, ca o răsplătire a meritelor lui? Sau numai ca mijloace de cari se slujește societatea spre a-și asigura buna stare și propășirea neclintită, mijloace cu cari întreține și stimulează spre bine pe fiecare din indivizii cari o alcătuiesc?

Concepția dintâi reprezintă o teorie filosofică învechită și condamnată. O relevăm totuși, ca una ce ține încă sub stăpânire o mare parte din lumea noastră. A doua teorie, singura îndrituită de știință să stea sprijin discuțiilor didactice, este aceea pe care o admitem noi. E de știut deci, că însuși cuvântul răsplată, cu tot cuprinsul lui etimologic, nu-l folosim decât în înțelesul de *mijloc didactic* sau de *stimulent social*.

Pedagogicește recompensele se clasifică în două grupe :

1. materiale = premii (medalii, obiecte, decorații, etc.)
2. morale.

Premiile sunt stimulentele cele mai puternice, ele satisfac și interesul și vanitatea. Dar să merite ele oare, în sistemul educativ modern, toată considerarea lor din trecut? Nu sunt ele o relicvie inutilă, dacă nu chiar un non-sens, în viața socială în care tindem să depreciam orice răsplată alta, decât însăși satisfacția de a-ți fi făcut datoria? Școala este o pregătire pentru viață. Una din două : ori că sufletul omenesc nu poate lucra decât în vederea unui câștig, și atunci trebuie să folosim premiile pretutindenea în societate ; ori trebuie să ajutăm copilul să lucreze numai din deprinderea și plăcerea de a lucra bine, și în acest caz premiile cată să dispară.

Dacă nu admitem morale osebite pentru diferitele trepte culturale ale unei națiuni — ceeace, când e vorba de nuanțe și *nu* de principii fundamentale, nu e absolut fals — trebuie ca școala să părăsească treptat-treptat — și vom înțelege mai târziu stăruința pusă asupra acestui cuvânt — și mijloacele folosite până acuma și procedurile speciale vârstei dintâi, și să urce inteligența și conștiința



elevilor către concepțiile și criteriile, către mobilele de cari *vor* trebui (mai bine zis *ar* trebui!) să se conducă în viață.

Premiile se reazimă pe emulație, pe întrecere, pe luptă fără zăbavă și fără răgaz. Emulația este îmboldirea cea mai puternică, aceea care poate stoarce mai adânc puterile individului. Urmărilor acestei supraîncordări sunt însă dezastroase. Pe lângă sentimentele de invidie, de ură, de dor de răzbunare; pe lângă îndemnul spre minciună și luptă nealeală, pe cari le naște în sufletul tuturor celor cari au râvnit la premii, fără să ajungă la ele; pe lângă stimularea excesivă, încrederea prea mare și ambiția necumpătată, pe cari le sădesc în cugetul celor cari au izbutit să le obție, — premiile întrețesc rivalitățile, dela sine existente în viață, și întrețin o stare de surescitare și de supraîncordare cu mult prea dăunătoare sistemului nervos. Ele sunt o piedică statornică, — alătura cu altele, accidentale și trecătoare — la armonizarea sufletească a propriului *eu* ca și la cristalizarea sentimentului de solidarizare socială.

Iată cam ce ar putea spune pedagogia modernă în chestiunea recompenselor, dacă-și ia ca punct de vedere ținta îndepărtată și izolată de toate celelalte considerente.

În Anglia și America se experimentează un nou stimulent educativ original, deși poate prea greu de mănuit și de păstrat în toată curățenia lui, cu inteligențele ce nu se ridică simțitor deasupra mediocrității. Acesta este *întrecerea cu sine însuși*. Nu se face — cel puțin așa stă lucrul în principiu, cum îl vor fi nuanțând educatorii în practica zilnică, nu putem ști — nu se face, zicem, nici o clasificare și nici un fel de comparație între copii. La finele anului se stabilesc două grupe de elevi: acei cari trec clasa și acei rămași repetenți. În schimb, dascălul compară copilul cu ceea ce a fost în trecut: „*ai făcut* mai bine decât eri... *știi* mai mult decât luna trecută... *poți* mai lesne..., etc.”. Elevul este statornic îndemnat să se perfecționeze, să se ridice treptat. El este lăudat dacă merge progresând, dojenit dacă dă îndărăt. Stimularea aceasta,



nu poate niciodată atinge virulența emulațiunei. Este o chestiune însă dacă ar putea înlocui sentimentul întrecerei în toate întrebunțările lui și la toate temperamentele.

În Germania, patria pedagogiei moderne, s'au părăsit premiile, dar se menține în multe locuri clasificarea, ceea ce constituie o jumătate de reformă, cu o fracțiune și mai redusă încă de îmbunătățire.

Cam acelaș lucru am făcut și noi Români.

Dar dacă păstrarea premiilor în toată rigoarea credinței vechi, cât timp stăm sub stăpânirea doctrinei morale mai sus pomenite, este o greșală de Logică, părăsirea ei bruscă este încălcarea unor elementare cunoștinți de Psihologie. Un mobil de activitate cu care au crescut atâtea generațiuni trebuie slăbit cu vremea, el nu poate dispărea pe urma unei simple hotărâri ministeriale. Prin dispozițiuni de acest fel sentimentul nu încetează de a exista... Câtă vreme clasificările stau în picioare, suprimarea premiilor nu ne apropie, nici măcar teoretic, de idealul model în numele căruia am făcut-o; iar dacă mergem cu Logica și mai departe și desființăm clasificările, în stadiul de evoluție morală la care suntem ajunși, reforma noastră n'ar însemna decât un lucru: renunțarea de a stimula pe copii în sensul vederilor noastre, renunțarea definitivă de a direcționa una din pornirile de temelie ale marei majorități.

În loc să ne folosim de emulație, cum o făceam până acum, spre a îmboldi către activități cari să afineze și să ridice mentalitatea cu câteva trepte pe calea propășirii sociale; în loc să sădim cu ajutorul acestui defect sufletesc deprinderi intelectuale și morale, cari să-l precumpănească chiar pe dânsul, noi îl părăsim în toată plinătatea lui de forță, lăsându-l pradă întâmplării.

Să nu confundăm *ceea ce am voi să fie*, ceea ce *presimțim* că va fi într'un viitor îndepărtat, ceea ce alcătuește *ținta probabilă* a mersului nostru ca omenire, formă mentală către care ne îndeamnă inconștient progresul sufletesc, să nu confundăm, zicem, cu ceea *ce este* astăzi, cu ceea ce stăpânește *actualmente* firea noastră, cu stările su-

fletești fatale, de cari nu ne putem desface după voie, și încă într'un moment hotărît, și cari la urma urmei sunt poate singurul mijloc de îndrumare în spre idealul ales...

Un abuz administrativ și încă nu încetează printr'o simplă hotărîre de sus, el care e numai o eroare de pricepere sau de bună credință a unui grup restrâns de indivizi; dar o stare sufletească așa de tenace și de generalizată, așa de intim întretesută cu întreaga mentalitate omenească, cum este dorința de întrecere! Nu trebuie doar uitat că activitatea pedagogică are în vedere marea mulțime, nu firea aleasă și excepțională a câtorva indivizi.

Dar această reformă s'a săvârșit în străinătate, ni se va zice. Putem avea prezunția, noi Românii, că gândim mai sănătos decât autoritățile pedagogice din lumea civilizată? La aceasta am răspunde următoarele: până acum — din fericire! — nu există garanții îndestule că tot ce s'a făcut în alte țări e mai bun decât ceea ce s'ar putea face la noi. Al doilea, nu trebuie pierdut din vedere că progresul sufletesc nu face sărituri, că el nu se săvârșește decât pe încetul — dovezi sunt nenumărate, din cari multe căpătate pe cale experimentală; — nu trebuie pierdut din vedere că cultura masei, care la noi nu are un trecut de 50 ani, în țările apusene trăește de mai bine de 10 veacuri, și oricât am fi putut noi despăgubi lipsa de timp cu organizări sistematice și cu sforțări intensive, rezultatul obținut la noi *nu poate fi* identic cu acel din apus; nu trebuie pierdut din vedere că cultura sufletească, în deosebi de instrucție, este în apus rezultatul conlucrării a trei factori: biserica, viața socială și școala, pe când la noi deabia se înfiripează din activitatea unui *singur* factor, și acela pus în condițiuni de hotărîtă inferioritate — înrăurirea învățătorului.

Recunoaștem și noi că emulația e o pornire dăunătoare, că întreține prea vie dorința de a străluci, că micșorează unora energia prin frica statornică de concurență, că-i sdrobește pe mulți prin excesul de muncă la care îm-



pinge. Dar... *există!* *Emulația există...* Și oare excesele ei sunt mai primejdioase decât cele ale altor sentimente de acelaș grad de tărie? Oare sentimentul proprietății, oare iubirea, nu-și au și ele exagerările și aberațiunile lor?

Problema educativă pentru toate sentimentele ar fi, credem noi, *cum* să le direcționăm, cum să slăbim efectele lor rele, cum să preîntâmpinăm potențierea lor excesivă, cum să *canalizăm energia pasională* a individului, nu să le lăsăm pradă întâmplării, ignorând totul cu bună hotărîre. În starea actuală a evoluțiunii sufletești emulația este tot atât de temeinic sădită în natura noastră ca și afecțiunea, ca și mila, ca și interesul. Ea este un efect firesc al vieții sociale de până acum, dacă nu cumva chiar un element constitutiv al sociabilității în genere... Legăturile sociale nu-s numai zămislire de simpatie, de îngăduire, de ajutor reciproc, cum am dori-o poate cu toții, ci și de rivalități, de izbânzi rezultate din întrecere, din sporiri de energie datorite luptei. Dacă cele dintâi sunt hrana afecțivității noastre, aceste din urmă sunt condimentul de care puțin individualități se pot lipsi.

Cum că emulația este o pornire de care omenirea nu se poate desbărâ, o vom dovedi cu însăși vieța anglo-saxonă. Am văzut cât de sistematic se înlătură în școala engleză orice încercare de întrecere. Dar emulația izgonită dela studii devine atotstăpânitoare în exercițiile fizice. Luni de zile școlarii se pregătesc pentru întrecerile organizate de însiși autoritățile superioare, și alte luni în urmă nu se discută, în regiunea întreagă, decât despre meritul învingătorilor și valoarea premiilor. Dacă în America întrecerea la sporturi nu are aceeași însemnătate, spiritul de emulație nu se dă învins. Ce sunt excentricitățile, decât râvna de a face *altfel* și a se deosebi de conviețuitorii cei mulți? Și excentricitatea este un element constitutiv al mentalității americane.

Iată deci că, deși izgonită din școală a rămas sub aceeași formă, cu aceeași asprime și cu rezultate, poate mai puțin fericite chiar decât la noi. Și dacă e să ne slujim de emulație



pentru dezvoltarea fizică, cu atât mai mult ar trebui s'o facem pentru educațiunea intelectuală și morală. Sporul energiei musculare este un rezultat îndestul de palpabil; plăcerea inherentă exercițiilor corporale, îndestul de îndemnătoare, ca să nu mai fie nevoie de stimulente exterioare pentru răspândirea acestor mijloace de cultură. Dacă mulțimea n'a îmbrățișat încă sporturile și alte îndeletniciri fizice mai modeste, pricina trebuie căutată în lipsa de *convingere* despre necesitatea și, să zicem vorba! seriozitatea și valoarea lor morală—ei nu i s'a propovăduit până acuma decât datoria de a munci — dar *mai ales* în lipsa de timp și de răgaz.

Nu în aceleași condițiuni se prezintă însă munca intelectuală și mai cu seamă acea morală. Sforțarea de a stăpâni o pornire în folosul unei idei, străduința de a înăbuși patima ce arde, spre a lăsa izbânda unui principiu, sunt activități sufletești ale căror rezultate vor rămâne multă vreme încă nevăzute, nesimțite, nepipăite, de marea masă, și în sprijinul făptuirii lor se cuvine să venim cu ajutoare exterioare. Chestiunea emulațiunii ar fi să se prezinte, după cum o spuneam mai sus despre toate sentimentele, astfel: *cum* să preîntâmpinăm unele efecte dăunătoare ale ei, *cum* să slăbim treptat pornirea aceasta prea covârșitoare, *cum* să ne folosim de dânsa spre cel mai mare bine al propășirii sociale, al sentimentului de înfrățire și de solidaritate?

După ce norme să dăm recompensele? Ce trebuie să răsplătim: inteligența? silința?

Școala veche pedagogică, căreia stau tributari cam prea mulți din profesorii noștri, înrâurită de o teorie filosofică fără nici un substrat științific, teoria „*liberului arbitru*”, susține că recompensa trebuie dată *nu* inteligenței, dar înăscut și pentru care copilul nu are nici un merit, *ci* silinței, adică efortului de voință.

O scurtă paranteză. Dacă inteligența nu poate constitui un merit, fiindcă-i înăscută, pentru același motiv ea



nu poate alcătui o vină! Pare că așa ar cere Logica... Ca să nu se facă nedreptate celor mediocri, se face celor deștepți... minorității adică... La temelia acestei credinți este o eroare grosolană. Pe când se recunoaște, de bine de rău, că inteligența, țărnută pentru fiecare moment dat, e determinată de moștenire, voința rămâne socotită ca ceva căzut din văzduh, necondiționată de organizațiunea fizică și psihică a individului, ca ceva care se poate întinde la infinit fără nici o primejdie, și care singură are tot meritul oricărei activități mai prelungite. Această eroare e primejdioasă. Vom reveni asupra ei numaidecât.

Problema noastră, pusă în adevărata ei lumină, ar fi deci aceasta: să răsplătim *darul* inteligenței sau *darul* voinței? Care e mai folositor pentru propășirea și fericirea individului? Care e mai rodnic pentru societate? Căci acestea sunt, și trebuie să rămâe, criteriile după cari aprețim valoarea unui dar natural, ca și a oricărei manifestări individuale.

Inteligența fără sârguință, fără încordare, fără putere de a distinge și a alege scopurile de urmărit, fără o fineță de scrupule în folosirea mijloacelor, adică lipsită de *cultura* voinței și de *disciplina* pe care o dau împreună moștenirea și munca individuală organizată și prelungită, *rămâne o simplă oglindire*, distractivă câteodată, interesantă foarte adesea, simpatică totdeauna, dar prea de multe ori stearpă dacă nu chiar primejdioasă.

Silința fără inteligență este și mai dăunătoare. Cultul nostru pentru stăruință, pentru silință, pentru voință, este o adevărată primejdie și pentru individ și pentru societate. A munci statornic peste puterea sufletească curentă, a asimila cunoștinți mai mult decât îngăduie forțele intelectuale *actuale*, este a-ți istovi fără vreme toată vlaga și sufletească și fizică. Cine s'ar îndoi de sosirea falimentului pentru omul care cheltuește zilnic peste budgetul lui? Și pentru debitul sufletesc nu există probabilitatea unei noi moșteniri, cu care să se acopere deficitele, ba nici măcar aceea a unui împrumut fie și în condițiuni necinstite...

Suntem sub stăpânirea unei doctrine false științifice, doctrină care nu-i decât o *alterare* a teoriei lui Kant. Increderea în eficacitatea absolută și sigură a voinței este și greșită și primejdioasă, iar răsplătirea silinței în dauna inteligenței, concluzie imediată a acelei doctrine, este o nedreptate.

Credința care ridică mediocritatea intelectuală îmboldită de voință, la același nivel cu adevărata inteligență; care pune pe aceeași treaptă un capital sufletesc, bogat câteodată, dar obscur și nebulos, incapabil să se orienteze și să deosebească într'o complexitate de împrejurări, cu energia luminată, cu puterea de proiecțiune a minții, cu fineța de a distinge, a subordonă și a organiza un nămol de amănunte; care pune în aceeaș cumpănă forța ce stăpânește natura, fiindcă o luminează, cu activitatea brută a omului, material din care dânsa va să-și modeleze creațiunile, solul menit să țină în mai departe stăpânire ceea ce a cucerit gândirea, — această credință este nedreaptă pentru inteligență, care *a fost și a rămas* singură până acum antemergătoarea și îndrumătoarea propășirii.

Ea este și falsă. E o eroare că silința poate ține loc și de inteligență și de talent, că străduința ne e la dispoziție în orice clipă, că puterea și vrednicia omului stau numai în încordarea voinței. Nu e destul să voiești cu tărie, ci *mai* însemnat este *ce* voiești și *cum* ajungi și *cu ce preț* ți-atingi țelul. Superioritatea, distincțiunea morală stau tocmai în *alegerea* scopului și a mijloacelor, nu în înfăptuirea lor. Și dacă inteligența, care trebuie tocmai să ne lumineze asupra acestor puncte, — când moștenirea nu a cristalizat îndeajuns pornirile sociale, când individul nu e din acea categorie de cinstiți de rasă, — o știm cu toții *țăr murită* în fiecare moment dat, nici voința nu se întinde fără sfârșit. Este în fine primejdioasă fiindcă dă naștere bolii sociale de care se plânge o lume întreagă, supra-muncei.

Nu tăgăduim că încordarea voinței este la om o energie efectivă și că atunci când e mare, *întocmai unei pu-*



*teri din natură*, ea sfarmă și distruge multe piedeci. Dar dacă valoarea morală a acestei energii nu e superioară aceleia a unui ciclon, nu prea găsesc ce admiră la dânsa. Pe de altă parte, această forță rezultă din întregul complex psihofizic și nu ni e dată din văzduh la o simplă invocare a noastră, iar când se cheltuește cu risipă, întreaga existență individuală se resimte. O desfășurare neobișnuită de sîlință nu poate fi transformată în stare continuă, fără să lase urme dăunătoare. Cheltuirea energiei nervoase în asimilarea culturii, ori că se face într'o muncă intelectuală propriu zisă, intensivă poate dar firească, ori în încordarea excesivă a voinței, tinzând să înlocuiască lipsurile inteligenței, tot risipă rămâne și tot în dauna individului se face! Doar numai că istovirea pe calea din urmă e mai puțin vizibilă, pentru mulțimea neobișnuită cu analizele sufletești.

Am urmărit rezultatele afective ale emulației. Dacă le-am cercetă pe acele ale străduinței excesive, *le-am găsi identice*, ceea ce până la proba contrară, ne-ar da dreptul să presupunem că nu întrecerea propriu zisă, lupta între forțe egale și cu mijloace identice, este cauza adevărată a pornirilor de ură între emuli, *cât mai mult străduința de a învinge prin voință, atunci când mijloacele firești lipsesc*, disproporția dintre efortul făcut și rezultatul căpătat, dar mai ales senzația dureroasă de istovire a individului, care și-a consumat energia toată, fără să fi putut izbuti unde țintează. Căci ura și invidia, dorul de răsbunare și calomnia, patimele întunecate pe cari le atribuim emulației, nu sunt armele învingătorilor, ci cu osebire a celor căzuți în luptă.

Psihofizica a emis o teorie în ce privește formarea noțiunilor de forță, timp și spațiu, menită să explice probabil întreaga fenomenalitate sufletească și să îndreptățească științificește câteva din teoriile metafizice cele mai îndrăznețe asupra fenomenalității cosmice.

Omul apreciază că un corp e greu sau mare, *mai greu sau mai mare*, după efortul muscular făcut ca să miște sau



să cuprindă acel corp. Aceeași măsură, acelaș criteriu de apreciere ne slujește probabil în toată activitatea noastră. Noi prețuim ca *mai sus*, ca *mai de valoare*, ca *mai aleasă* acea concepție, acea activitate sau patimă, *care ne-a costat* mai mult, care a cerut o atenție mai prelungită, o încordare de voință mai mare, o desfășurare de forțe mai intensă.

Cu această bază de apreciere și din comparația între rezultatul exterior, vizibil și palpabil, al efortului nostru, cu rezultatul exterior, văzut și pipăit, al efortului altuia, judecăm *munca celorlalți*. Dar, pentru ca aprecierea noastră să fie cât mai dreaptă, trebuie ca comparația dintre rezultatul muncii noastre cu acel al activității altora să *poată ținea în cumpănă senzația subiectivă a efortului personal*, ceeace presupune o putere de obiectivitate nu tocmai comună, o fineță de analiză, care se proporționează obișnuit cu belșugul culturii, dar mai ales cu ceeace noi am numi *limpezime* de conștiință, adică lipsă de patimă. Invidia, lăcomia de a cuprinde și a stăpâni totul, iată primitivități puternice, iată piedici nebiruite, când există, pentru o apreciere ceva mai dreaptă asupra celorlalți; nebiruită zicem, fiindcă ele absorb multă forță nervoasă și fac astfel cu neputință acea *proiectare obiectivă a inteligenței asupra lumii exterioare*.

Dar dacă omul judecă valoarea propriei lui munci după străduința câtă l-a costat, nu este oare explicabilă înverșunarea și ura mediocrității împotriva inteligenței care ajunge la acelaș rezultat cu o cheltueală nemăsurat mai mică? Că omul silitor se crede nedreptățit față de cel inteligent, nu este oare o iluzie *firească*? Și din chiar setea lui de dreptate, nu eră natural să apară teoria după care străduința singură ar merita încurajată? Doar mediocrii sunt cei mulți...

O repetăm. Noi recunoaștem că voința aduce o potențiere simțită a capacității individului, nu admitem însă ca această stare de înfrigurare să devie statornică; dar cu osebire nu admitem ca această încordare, ca această



putere de stăpânire și de orientare a energiei noastre să fie *deplasată și folosită în altă direcție* decât aceea care alcătuește adevăratul ei rol psihic. Voința îi trebuie omului, nu pentru *susținerea și înlocuirea* forțelor intelectuale, ci pentru *direcționarea și stăpânirea* pornirilor protivnice condițiunilor de traiu și conservării individului, ci pentru rolul de forță inhibitivă față cu impulsuni și fapte nesocotite, ci ca energie în executarea hotărârilor chibzuite și cumpănite și'n menținerea statornică a scopurilor alese, ci ca instrument pentru înputernicirea simțului răspunderii. Aci e rolul voinței și nu în susținerea și înțelegerea unor ambiții nepotrivite cu capitalul de energie înăscută, cu nuanța specială a aptitudinilor individuale, ori cu condițiunile sociale actuale și reale ale individului. Slăbiciunea morală a generațiunei de astăzi nu vine numai din istovirea datorită supramuncei, ci mai ales din deplasarea sistematică a energiei de voință.

Dacă inteligența fără sârguință nu poate produce mare lucru, iar sârguința fără inteligență nu produce nimic decât istovire, rămâne să recompensăm și să stimulăm cu premii *numai* pe elevii la cari găsim întrunite ambele însușiri. Înțelesul social al premiilor școlare ar trebui să fie o prezumție puternică că elevul poate lucra mai departe, cu spor și cu folos, într'o direcțiune folositoare *tuturora*.

O prejudecată școlară care ar trebui să dispară, este numărul fix de premii, precum și obligațiunea ce și-o simte învățătorul de a avea cadrul premianților complet în fiecare an. Premiile ar trebui să fie atâtea câți sunt copiii cari merită stimulați ca să pășească mai departe. Limitarea numărului impune în mod fatal, pedeoparte supraîncordarea elevilor, iar pe de alta introducerea hazardului ori a hatârului în alegerea celor de premiat.

Din acest punct de vedere noi socotim absolut superior sistemul Jezuitorilor. Bineînțeles că aprobăm procedeul, nu și mobilul. În școlile călugărești un copil e ră-

splătit pentru purtarea lui cuviincioasă, un altul pentru lucru de mână, un al treilea pentru muzică, un al patrulea pentru compuneri, etc. Așa folosite, premiile pot fi în adevăr un îndemn spre perfecționare — îndemn cu care respectăm individualitatea, nu împingem la un exces de muncă și nu ducem la concepții greșite asupra valorii relative a diferitelor însușiri cerute unui elev. Elevii școlilor noastre cred că totul se reduce să fie buni la câteva obiecte de învățământ și privesc cu dispreț restul îndatoririlor lor de școlar și dacă recunosc vreo autoritate, e numai pe aceea a profesorilor de „obiecte principale”.

În țară la noi premiile trebuie să rămâie încă mult timp. Ele au și o utilitate socială, aceea de a stimula pe părinți. Dacă institutorii noștri nu ar avea la îndemână distribuirea cărților și a hainelor dăruite de caritatea publică, dar mai ales pe cea a premiilor, numărul școlarilor ar scădea sub 50% din ceea ce este astăzi, cu toată legea obligativității. Lupta împotriva ignoranței a fost dusă în țara românească pe baza perspectivei de funcții și avantaje bănești simțitoare, dar și pe aceea a premiilor, cari altă dată erau de o mare valoare. Acestea satisfăcând interesul, sau măcar vanitatea părinților, le înmoaie cerbia cu mult mai lesnicios decât toate amenzile școlare.

A doua chestiune de studiat este felul recompenselor.

Am deosebit recompensele în morale și materiale și am pus în grupa ultimă însuși clasificarea elevilor. În adevăr, mulțumirea de a fi întrecut pe conșcolari este de aceeași natură, fie că elevul a obținut, ori nu, un semn palpabil despre efemera lui superioritate.

Vom lucra în sensul progresului, dacă vom da tot mai mare însemnătate și mai mare întrebuințare recompenselor morale în paguba celor materiale, de îndată ce o vom putea face *fără primejdia de a ne vedea munca zădărnicită*. Cât timp suntem însă *nevoiți* a ne sluji și de cele materiale, se naște în mod firesc întrebarea : care sunt de ales, medaliile, clasificările simple sau premiile în obiecte ?



Noi vom zice, fără șovăire, obiectele.

Medaliile și clasificările satisfac vanitatea, obiectele folositoare satisfac interesul. Și cum acest imbold e mult mai firesc, noi îl socotim și mai moral.

De ce nu s'ar considera premiul ca o plată a muncii copilului, o plată în natură? Munca din școală nu e oare analoagă cu aceea pe care o va desfășura el mai târziu ca să-și câștige existența? Nu este școala o pregătire pentru vieață? Și interesul nu este temelia întregii activități omenești? Ce sunt chiar dorința de a-ți ușura traiul, sau aceea de a-ți duce vieața la o mai mare complexitate și la o mai adâncă deplinătate, decât forme mai rafinate ale interesului? Pornirea de bază a activității omenești fiind interesul, el rămâne mai moral decât vanitatea, care e factice și deci înlăturabilă. Că interesul poate ajunge la o asprime sălbatică, aceasta nu are de a face. Orice sentiment poate deveni o plagă și nici aberațiile vanității nu sunt mai puțin spăimântătoare. Părinții noștri dădeau drept premii copiilor dela sate o vacă cu vițel, un plug, o pereche de boi; celor din oraș, haine sau cărțile trebuitoare clasei următoare. Și cumiți se arătau ei făcând astfel! Numai când se va convinge lumea *toată* — și zicând aceasta ne gândim la marea *massă* a populațiunii noastre — că munca intelectuală este *iot* muncă și nu huzur, că ea aduce *aceleași faloase și aceleași primejdii*, numai că istovește pe individ ceva mai curând, numai atunci va căpăta școala în ochii *tuturora* însemnătatea ce i se cuvine, numai atunci va dispărea și prejudecata despre o așa zisă nobleță a muncii intelectuale și credința în frivolitatea și ușurința ei relativă. Iar din micșorarea entuziasmului pentru dânsa va rezultă *dela sine* o alegere mai riguroasă a celor ce vor îmbrățișa-o și o scădere simțită a boalei sociale numită supramuncă. Căci istovirea lui X și a lui Y nu vine numai din sfortșarea lui de a fi superior conșcolarilor săi din fiecare an, cât mai ales din goana părinților după titluri, cu cari să lase în umbră tovarășii de copilărie; cât mai mult din prejudecata că cea mai elementară și mai mecanică muncă inte-



lectuală este mai presus decât cea manuală, precum și din eroarea — pe care vai ! o plătim grozav de scump — că munca intelectuală ar fi o adevărată distracție pe lângă cea fizică.

Cu premii în obiecte însă, distribuite la toți copiii cari merită să fie îndemnați în diferitele direcțiuni, s'ar îngreuiă budgetul nemăsurat de mult. Un chip de a rezolvi chestiunea ar fi, socotim noi, acesta. Să se folosească pentru premii toate fondurile date actualmente de către autorități și de caritatea publică pentru ajutorarea copiilor cu haine, cărți sau hrană : fondul „cantinele școlare”, aceluși al „învățătorei poporului român”, fondul premiilor dela comune, județe și ministere, etc. Lucrul s'ar executa astfel : în loc să dăm copiilor coroane și cărți inutile, cumpărate de minister și primării din motive politice, să dăm premianților *bonuri*, în schimbul cărora ei să primească la *începutul anului școlar următor* — și astfel premiile ar sluji drept indemn și pentru anul care începe — haine, cărțile trebuitoare, hrana pe un  *timp dat* la cantinele școlare, ori chiar bursa pe un an într'un internat, — rămânând ca prin purtarea lor ulterioară să și-o păstreze mai departe. Aceste premii s'ar proporționa desigur și cu meritele copilului și cu nevoia *reală* a familiei lor. Copiilor cari n'au nevoie de caritatea publică li s'ar da reproduceri după tablouri frumoase, instrumente de muzică mai ieftine, jucării, cărți alese, etc. Cu acest chip am da premiilor adevărata lor valoare pozitivă : un instrument de plăcere *reală* și *morală*, de mulțumire *potrivită cu starea sufletească actuală* a copilului.

Am putea suprima și concursurile de intrare în internate, sau măcar am reduce simțitor numărul acelorame niți să lupte pe degeaba. Dar mai presus de toate am schimbă mentalitatea marelui mulțimi. Am crește pe copii în deprinderea să-și câștige prin *munca proprie* cele trebuitoare și să nu trăească din pomană ; le-am ridică sentimentul demnității personale ; am sili mai ales pe părinți să nu cerșească pururea și să nu speculeze, cum o fac astăzi, și numărul copiilor și propria lor sărăcie.



# NOȚIUNI DE METODICĂ

---

## OBIECTUL METODICEI.

În studiile noastre pedagogice de până acum am văzut cum se dezvoltă sufletul copilului, în primul loc cum se desfășoară activitatea-i mintală, arătându-se treptat tot mai complexă și mai variată în manifestările ei. Am văzut că totalul cunoștințelor de dat poate deveni tot mai mare și mai rodnic pentru dezvoltarea inteligenței, cu cât asimilarea se face în condițiuni mai logice și mai ușurătoare pentru mintea copilului. Pe de altă parte știm că una din ținutele de căpitanie ale Pedagogiei moderne este cruțarea, economisirea puterilor sufletești, pentru vremuri și situații viitoare, pe cari cei mai prezumțioși dintre noi nu le-ar putea prevedea. Mai știm că cunoștințele de dat, drept capital și pregătire în viață, se aleg nu atâta pentru folosirea zilnică, cât mai ales pentru exercitarea și întărirea uneia sau a mai multor facultăți, pentru formarea de *deprinderi sufletești anumite*, fie morale, fie numai intelectuale.

Dar această pregătire teoretică nu este îndestulătoare pentru viitorul dascăl. El are nevoie să-și exerciteze meseria în toate amănunțimile ei multă vreme — și cum ar face-o mai cu folos decât sub conducerea unui călăuz experimentat? — până să deprindă a observa sufletul cu multele-i manifestări de învioreare și continuă propășire, până să surprindă nuanțele cari alcătuiesc o individuali-



tate și să se poată sluji de învățământ, unealtă de perfecționare pe cât de admirabilă, pe atât de primejdioasă în mâni neîndemănatece.

Trecerea dela pregătirea teoretică la practica zilnică a profesiei de învățător, dela învățarea din carte la aplicarea izbutită a principiilor științifice asimilate, o dă Metodica. În această parte a Pedagogiei institutorul vede apropiindu-se de dânsul marile principii călăuze întâlnite în Didactică, vede luminându-se în aplicare chestiunile discutate în Pedagogie, poate vedea modificându-se sub mâna lui fondul de cunoștinți din fiecare lecțiune potrivit nuanțelor și tipurilor sufletești cu cari l'a familiarizat Psihologia. Aici el va deprinde să analizeze chestiunile de învățământ, să cerceteze valoarea procedărilor de întrebuintat, să-și justifice orice schimbare de metodă. Acesta fiind cuprinsul Metodicei, noi am defini-o astfel: *studiul metodelor de predare în însăși aplicarea lor.*

În țara românească alegerea și țărnuirea chestiunilor de învățământ, distribuirea lor în timp și alte multe nevoi pedagogice, sunt atribuțiunea exclusivă a autorităților școlare. Dascălului îi rămâne mai puțin de făcut. El are deci și mai puține merite când face bine, dar și o mai mare vină când, cu puternicile ajutoare din afară, activitatea lui în școală este neîndestulătoare.

Vom analiza fondul de cunoștinți ce alcătuiesc instrucțiunea noastră primară în ordinea impusă obiectelor de învățământ de către programul școlilor normale, deși această ordine nu e cea mai potrivită cu nevoile normalistului în momentul când începe practica pedagogică. Din analiza aceasta vom afla și normele de pregătire ale fiecărei lecțiuni și motivarea psihologică a fiecărei ordonări de cunoștinți; sau, cum am zis mai sus, și *metodele de predare ale fiecărui obiect de învățământ și justificarea lor științifică.*

## CAP. I.

**LIMBA MATERNĂ.**

Școala noastră primară cuprinde învățarea unei singure limbi, a acelei materne. A cunoaște însă deplin limba noastră înseamnă :

a) a o vorbi și înțelege în toată bogăția și fineța ei ;  
b) a ști s'o citim ;

c) a ști s'o scrim în forma ei corectă și adevărat românească. Iar pentru a ajunge la acest rezultat trebuie să învățăm :

a) cuvintele (*vocabular*) ;

b) regulile după cari acestea se leagă în propoziții și fraze (*gramatică*) ;

c) scrierea exactă a cuvintelor (*scris-citit și ortografie*) ;

d) înjghebarea frazelor în totaluri de gândire mai dezvoltate și mai complexe decât fraza, în scrisori, hârtii de afaceri, cărți didactice, opere literare, etc. (*stilistică*).

În predarea limbii, mai mult decât oriunde, avem nevoie să ținem seamă de felul cum a propășit mintea. Omul a produs întâi, a creat, și apoi *și-a dat seamă* de felul cum a creat, adică de normele și procedările urmate în producere. Întâi a vorbit, a construit fraze și opere și numai mai târziu a simțit nevoia să privească îndărăt și să cerceteze *cum* a făcut de a ajuns acolo.

Așa trebuie să procedăm și noi în școală. Iată de ce limba maternă este obiectul cel mai greu de predat în clasele primare, cel care cere dascălului o mai mare ascuțime de minte și mai mult tact metodic. Copilul trebuie să se trezească că posedă limba și numai din când în când să înjghebeze regulile cari să-i ordoneze materialul limbistic. *Cât mai puține reguli și cât mai târziu formulate !* Iată prin-



cipiul general în predarea limbii materne. Multă citire, scriere multă, câștigare de cuvinte și de locuțiuni din practică, scriere *exactă*, ortografică și stilistică *dela început*.

Cele patru părți constitutive ale studiului limbii nu se pot deci face succesiv, ci paralel și sprijinindu-se neconținut între ele. Copilul nu învață cuvinte singuratece, ci în propoziții și fraze, și nu le învață fără să le și scrie. Așa că învățând vocabularul el face și ortografie și stilistică și gramatică — și viceversa.

Mijloace didactice pentru dobândirea limbii avem: *citirea, convorbirile, memorizările, copiatul, dictarea și compozițiunile*.

### § 1. Vocabularul.

Copilul vine de-acasă cu un capital mai mic sau mai mare de cuvinte, din cari unele rău rostite, iar cele mai multe rău întrebuințate. Indreptări îi trebuiesc la fiecare pas. La cuvinte avem de considerat :

- a) rostirea ;
- b) intonația ;
- c) scrierea sau forma grafică ;
- d) înțelesul.

Cu cât rostirea va fi mai bună, mai răspicată, cu atât auzul elevului îi va da ajutor la scrierea ortografică. Intonația are de asemenea însemnătate, făcând o trăsătură caracteristică după care se distinge un strein de un român.

În ce privește forma grafică a unui cuvânt, e bine ca atunci când copiii știu scrie, să nu li se deie cuvinte nouă decât prezentate deodată sub ambele forme : văzută și auzită.

Înțelesul cuvintelor poate fi propriu sau figurat. Acest din urmă intervine mai rar în școala primară.

Când învățătorul vorbește limpede, lămurit și frumos, elevii prind cuvintele mai ușor și le păstrează mai îndelung. O senzație auditivă clară și plăcută se întipă-

rește totdeauna mai puternic în minte. Să băgăm de seamă la muzică: melodiile cari ne-au fermecat ne stăpânesc amintirea vremuri îndelungate. Iată de ce este neînțeles faptul ca să se găsească în învățământ oameni cu vorba defectuoasă. Și cu cât mai dăunătoare este infirmitatea aceasta când e vorba de limbi streine!

În ce privește cuprinsul cuvintelor, nu putem cere elevilor de școală primară înțelesuri bine definite și logic țăr murite. Ne vom mulțumi cu unele *numai* aproximative, iar când noțiunile sunt abstracte, nu vom pretinde copiilor *decât o exactă întrebuințare a cuvintelor în propoziții date*. Dar la aceasta trebuie să ținem numai decât!

Cu cât dascălul va vorbi mai precis, mai exact — nu zic și concis, această nu este o calitate de școală primară — cu cât cărțile didactice vor avea o limbă mai cu rată, un stil mai străveziu și mai luminos și vor exprima ceva, — nu vor fi ca până acuma *înșirări de vorbe goale*, — cu atât și elevii vor prinde mai ușor înțelesul, vor pune cuprins la cuvintele învățate și nu se vor înșelă asupra întrebuințării lor.

Când vin copiii la școală, cuvintele lor nu pot fi decât *nume* de impresiuni primite prin simțurile exterioare. Stări sufletești ei aproape nu cunosc, iar idei au prea puține. Activitatea simțurilor și în special a ochiului fiind lucrarea de căpitanie până la 10—12 ani, urmează că vorbele cari pot rămâne definitiv și cu folos în mintea copiilor, sunt numai numele ființelor, a obiectelor și a însușirilor acestora. Iată de ce se zice de către metodici că *cel mai bun mijloc* pentru învățarea vocabularului este învățământul intuitiv, iar ca motivare am adăogi: cuvântul trebuie să *asociat* cu o imagine vizuală, forma mintală care se păstrează cu maximum de intensitate în mințile copilărești.

Tot pentru acest motiv exercițiile de gramatică cu cari putem începe, nu pot fi decât variațiunile de formă ale substantivului, ale adjectivului și ale verbului.

Mai putem învăța cuvinte și din *citire*. Aci vorbele se țăr muresc ca cuprins, capătă înțeles mai concret, mai



determinat, prin legătura lor cu celelalte cuvinte din propoziție, se apropie deci mai mult de felul de pricepere al copilului. În citire cuvintele se întipăresc în memorie și grație formei lor scrise.

Așa dar pentru învățarea vocabularului avem două mijloace didactice mai însemnate: *învățământul intuitiv și citirea*.

Dar nu este de ajuns să-i știm unui cuvânt înțelesul și forma, ne trebuie să-l întrebuițăm lesne, repede și la momentul vroit. Ușurința aceasta în mânăuirea cuvintelor, *această mecanizare a limbii*, am numi-o, se capătă prin *reproduceri* dese și sub toate formele: *orală* sau *în scris*, *extemporală* sau *în compuneri*. Iată de unde rezultă regula metodică că orice cuvânt nou trebuie des întrebuițat de către elevi, spre a rămâne definitiv la capitalul lor limbistic.

## § 2. Gramatica.

Se deosebesc la Gramatică, de obicei, două părți:

a) *Etimologia* sau Morfologia studiul cuvintelor singuratece și anume studiul variațiunilor de formă în legătură cu variațiunile lor de înțeles, și

b) *Sintaxa* sau legarea și așezarea cuvintelor în întregi de gândire, în propoziție și frază.

Un cuvânt singuratec are un înțeles mai larg și mai neșărmurit decât atunci când stă într'o propozițiune, iar un întreg inteligibil pentru minți primitive sau măcar puțin pregătite, îl formează numai propoziția, iar nici decum vorba izolată. Pentru aceste motive exemplele gramaticale se dau de preferință în propozițiuni, iar Gramatica o începem cu sintaxa și nu cu etimologia, mergând astfel dela cercetarea întregului la aceea a părților lui. Și fiindcă fraza este o gândire prea dezvoltată, prea complexă și prea variabilă în construcția ei, s'a luat ca punct de plecare în studiul Gramaticii propozițiunea.

Copiii știu alcătui propozițiuni dela exercițiile pre-

gătitoare pentru scris-citit. Întăile deprinderi adevărat gramaticale vor constă din :

1. deosebirea din practică a propozițiilor simple de cele dezvoltate ;
2. formarea propozițiilor cu subiecte sau cu predicate *date* ;
3. formarea lor fără nici un jalon ;
4. analiza lor în privința părților constitutive :
  - a) *despre* cine se vorbește.....
  - b) *ce* se spune.....

Mai departe analizăm subiectul (*ce* poate fi.....) și predicatul (*ce* arată.....)

Aceste exerciții, fără nici o valoare practică, au rostul de a deprinde pe copii să-și dea seamă de actul gândirii lor, să-și controleze așa zicând mintea *în însăși lucrarea ei*, ceea ce-i absolut trebuitor pentru a pricepe Gramatica. Ele mai dau prilejul de a întrebuiți vorbe și construcții corecte.

Pe baza celor arătate mai sus elevul poate distinge rolul cuvintelor în propoziție (*analiza logică*) și poate clasifica cuvintele după înțeles (*analiza etimologică*), ceea ce impropriu se numește „a deosebi părțile vorbirii”.

În clasa a III-a ne întoarcem iarăși la întregul nostru, propoziția, îl dezvoltăm cu atribut și compliment, pentru a-i putea deosebi toate patru părțile constitutive. Dacă mai distingem complimentul drept de cel nedrept, putem începe studiul principal din etimologie, acel al terminațiilor variabile. Iată și distincțiunile ce trebuie să facem de rigoare pentru a scri și vorbi corect :

1. substantivele comune de cele proprii ;
2. formele singurului de-ale înmulțitului ;
3. formele celor trei genuri ;
4. pronumele personale față de cele nepersonale, variațiunile de formă ale celor dintâi ;
5. genul și numărul la adjective ;
6. câteva din formele verbului, modurile și tim-



purile cele mai des întrebuințate dela verbele regulate, adică formele-tip.

Pe baza acestora facem exerciții de declinare și de conjugare, absolut trebuitoare pentru o scriere corectă. Declinările se pot face fără nici o teorie și fără nici o definiție nouă, *numai* pe baza cunoștințelor de sintaxă de până acum. De exemplu :

In propoziția X.... subst. A ..... subiect, *se scrie* așa.  
 „ „ Y.... „ A ..... atribut, *se scrie* așa.  
 „ „ Z.... „ A ..... compl. nedrept, etc.

Tot astfel putem reduce la un minimum și teoria conjugărilor. Totul este să rostim bine terminațiile și să le scrim *măcar din când în când* pe tablă sau pe caiet.

La exemplul de mai sus schimbăm apoi singuritul în înmulțit, punem substantive feminine în locul celor masculine, arătăm cum variază acestea și stabilim astfel *câteva tipuri* după cari declinăm un număr de exemple. Acelaș lucru cu verbele. — Esențialul este să nu lăsăm pe copii să ghicească, ci să le *spunem noi terminațiile* și să *variem cât mai mult exercițiile* : unul îl însemnăm pe caiete, altul îl scrim pe tablă, pe un al treilea îl facem oral, etc. In loc să pierdem vremea scriind *acelaș* exemplu odată greșit și odată corectat, să facem exercițiile tot cu *alte* cuvinte și să luăm *toate* măsurile ca copiii să nu greșescă.

Nu vom intra în analiza fiecărei chestiuni. Programul și bunul simț ne pot călăuzi îndeșt. Principala țință a dascălului este ca elevul să distingă că în gramatică are de-a face *numai cu cuvinte*, cari pot fi de mai multe *feluri* (subst., adj., etc.) și pot face *diferite slujbe* în propoziție, și ca el să mânuească vorbele cu terminațiile lor *cuvinte*, construind propoziții și fraze corecte, fie că vorbește, fie că scrie.

In acest scop sunt necesare multe exerciții orale. Cele scrise iau multă vreme și cer o muncă disproporționat de mare față cu rezultatul dat. Dar cum e nevoie mare să variem cuvintele, învățătorul va trebui să ajute

copiilor în căutarea exemplelor. Nu folosim nimic învârtindu-ne în acelaș cerc de vorbe și de construcții sub pretext că elevul să-și găsiască singur exemplele. Să nu pierdem din vedere ceea ce căutăm, chiar când ar fi să ne ademenescă principii sănătoase. În etimologie nu-i vorbă de pricepere, prin urmare și de posibilitatea de lucrare proprie, ci pur și simplu de primirea și păstrarea neștirbită a unor forme văzute și auzite ; aci tot procesul de gândire nouă și proprie se reduce la analogie. Dacă putem lăsa pe seama copilului lucrarea de analogie, formele trebuie să le dăm noi. Care ar fi însă folosul ca elevul să-și găsească exemplele? — Intreținerea viociunei și a interesului în clasă? — Da, dar la aceasta putem ajunge numai cu condițiunea să nu cerem prea mult efort. Iată de ce ziceam mai sus că învățătorul va ajuta pe elevi în căutarea exemplelor.

Lecțiuni de teorie avem foarte puține. Numim astfel pe acelea în cari elevul *are a generaliză, a formulă o regulă sau o definițiune*. Iată ce avem de deosebit în asemenea lecțiuni :

- a) exemplul model al dascălului ;
- b) exemple analoage date de elevi, dintre cari cele tipice se scriu pe tablă ;
- c) observațiunile elevilor — generalizarea (regule sau definiții) ;
- d) exercițiile de aplicare.

Dascălul se va feri să nu-și facă un tipic după care să-și ordoneze lecțiunea. Nimic nu e mai neproductiv, mai sec, mai antipatic ca acele planuri cristalizate pe cari elevii le-au cuprins cu mintea dela a doua lecțiune și a căror structură simplistă le înăbușă orice curiozitate și orice interes.

Exercițiile de aplicare pot fi de mai multe feluri :

- a) de recunoaștere, am zice (după ce ai definit substantivul bunăoară, l-ai deosebit de alte vorbe, enumeri un șir de vorbe din cari elevul să aleagă pe cele cerute),
- b) cele date de copii, după normele stabilite.
- c) cele luate din cartea specială,



- d) cele luate din cartea de cetire,  
 e) cele luate dintr'o bucată memorizată.

În acelaş chip se tratează orice chestiune de etimologie.

În clasa ultimă avem la sintaxă fraza. Prin analogie cu metoda întrebuiñată până acum, ar fi să procedăm mai întâi analitic : să luăm fraza, s'o descompunem și să studiem felul cum se leagă părțile ei. Mai potrivită însă cu felul de gândire al copilului este procedarea sintetică, adică să dezvoltăm propoziția pentru a construi fraza.

Părțile componente ale unei lecțiuni de sintaxă vor fi ca mai sus : exemplul model, construirea prin analogie de către elevi, generalizarea, aplicarea.

Din cele ce preced am putut vedea că metoda generalmente întrebuiñată astăzi, este cea analitico-sintetică. Cea pur sintetică e condamnată absolut, iar cea analitică e părăsită de toți câți simt nevoie de mai multă ordine în gândire.

Nu vom intra în discuțiile metodiștilor, dacă e mai bine ca exemplele să se ia dintr'o bucată citită, adică dintr'un întreg de gândire bine constituit, sau din convorbiri libere. După noi amănuntul acesta rămâne absolut secundar. Principalul este ca exemplele să *înainteze mintea copilului*, dacă nu și ca fond, ca formă numai decât ! Vorbe de clacă nu ne trebuiesc. *Forme noi și multe, rostite sau scrise*, iată esența lecțiunilor de gramatică. Și dacă în loc să spunem banalități ca : cocoșul cântă, vaca rage, etc., putem repetă cu prilejul exercițiilor gramaticale fondul de cunoștinți din alte obiecte de învățământ, — cu atât mai bine !

Gramatica este însă numai *formularea, constatarea* unor reguli cari au nevoie să ne fi intrat în carne și oase. Noi trebuie să scriem corect fără să ne gândim prea mult ! Pentru

a mecaniză cunoștințele noastre de limbă nu ne sunt însă deajuns exercițiile de gramatică, oricât ar fi ele de multe și de bune, ci avem nevoie de citire și de vorbire multă și corectă. Învățătorul va fi deci tot atât de riguros cu expresiunea elevilor, rostită sau scrisă, oricare ar fi obiectul de învățământ de care se ocupă într'un moment dat. Dacă noi Românii scriem așa de rău limba noastră, aceasta se datorește și faptului că în școlile noastre secundare și superioare, numai dascălul de limba română are pretenții la corectitudinea vorbirii — și încă! — toți ceilalți abia de mai țin seamă de fond!

Un bun mijloc pentru învățarea limbii este citirea cu glas tare, făcută bine înțeles în condiții metodice.

### § 3. Scris — Cititul.

Timp de veacuri scrierea și citirea s'au făcut osebit. De abia în secolul al 18-lea s'a băgat de seamă cât de mult s'ar sprijini ele reciproc. Întâile încercări de unire le-au făcut dascălii germani din institutul „Philantropiștilor”.

În scrierea noastră fiecare sunet are semnul lui numit literă. Literile, spre a distinge între ele, se pot numi fiecare fie cu sunetul pe care-l reprezintă, sau cum se zice, cu „valoarea lor relativă din cuvânt”, fie cu nume convenționale. Așa bunăoară în românește literei *r* i s'a zis *rr*, *re*, *er*, iar pe vremea alfabetului chirilic, *râță*. Sistemul de a numi literele cu sunetul corespunzător e numai din veacul al 19-lea și se numește sistem *fonic* sau *fonetic*, spre a se distinge de celălalt zis *nominal*. N'avem nevoie de stăruit asupra văditei superiorități a sistemului fonic asupra celui nominal.

Cărțile speciale pentru învățarea elementelor citirii și a scrierii se numesc *abecedare* și se crede că întâiul abecedar în Europa ar fi fost făcut de către Martin Luther.

De când învățarea citirii se face cu pretenții de metodă, de ordine, de sistemă, și până în zilele noastre, s'au succedat două serii de metode, unele sintetice, altele analitice. În ultimii 30—40 de ani s'a generalizat o metodă



analitico-sintetică, după ce se făcuseră încercări cu una sintetico-analitică.

O diferențiere de făcut încă, între metodele scris-cititului încercate până acum, este dacă se fac copilului cunoscute mai întâi literile de tipar, ochioase și clare, sau cele de mână. În cazul din urmă, copilul învață citirea din propria lui scriere și metoda se numește *scriptolegă*, în cel dintâi se numește *legografă*.

Nu vom intra în istoricul chestiunii, ci vom trece deodată la metoda generalmente adoptată astăzi „*metoda cuvintelor normale*”, sau a lui „*Jacotot-Vogel*”, după numele celor doi metodiști cari au întemeiat-o.

*Jacotot* este cel mai mare inventator în metodică scris-cititului. De unde până la dânsul procedarea eră absolut sintetică, el încearcă una absolut analitică. Aceeași reformă o va introduce mai târziu *Diesterweg* în studiul limbii. Și să nu uităm că *Jacotot* se slujește de analiză în veacul al 18-lea, atunci când ea este absolut necunoscută ca metodă de învățământ și de abia încercată ca metodă de cercetare.

Ideia lui *Jacotot* o perfecționează *Vogel*, autorul recunoscut al metodei „*cuvintelor normale*”. Trăsăturile distinctive ale acestei metode sunt :

1. combinarea scrierii cu citirea; (*Vogel* propune forma *legografă*, metodiștii mai noi preferă cu drept cuvânt pe cea *scriptolegă* pe care o admitem și noi);
2. mersul analitico-sintetic în fiecare lecție;
3. orice cuvânt normal este reprezentat printr'icoană, menită să deștepte *numai decât* o imagine în mintea copilului, spre a-l deprinde a nu vorbi *fără să gândească*;
4. numeroase exerciții de scriere și de citire în fiecare lecție, bine gradate și bine proporționate cu timpul și puterea de muncă a copiilor.

În limba noastră sunt multe abecedare după metoda *cuvintelor normale*. Cele mai bune au rămas însă și până astăzi ale d-lui *Th. Speranță*, ale d-lui învățător *Popovici* și acela al d-lor *C. Meissner* și *V. Dogaru*.

De oarece simultaneitatea învățămîntului este o condiție esențială pentru școala primară, scris-cititul după metoda lui *Vogel* are nevoie de o pregătire specială, care constă din o serie de exerciții pentru citire, și o alta pentru scriere. Exercițiile de scriere deprind pe copil cu elementele literilor, — linii drepte și culcate, subțiri și groase, — cu osebită stăruință asupra direcției în care se mișcă mâna la fiecare, și a executării lor în tact. Exercițiile citirii, ori mai bine zis ale scris-citirii, sunt mai grele. Copilul trebuie deprins să distingă cuvintele *ca întregi*, să le osebească de propoziții și să distingă elementele lor, sunetele.

Iată mersul în aceste exerciții. Din convorbiri asupra unui fond de tot ușor și cunoscut, deprindem copiii să facă propoziții întregi, adică să *construiască gândiri* simple. Ajutându-ne apoi de simțuri, de văz și de auz, desfacem propoziția în cuvinte și anume: reprezentând fiecă cuvânt pe tablă cu o linie mică, în aceeași proporție cu linia mare care ne amintește propoziția, în care cuvântul se află față de întregul de unde l-am scos; sau rostind rar vorbele și asociind fiecare din ele cu o bătaie, cu un șgomot.

Când copiii despărțesc fără greșală cuvintele din propoziții, trecem mai departe, desfacem vorbele în silabe și sunete. Vom observa ca atât numerele tehnice cât și definițiunile de rigoare să vie întotdeauna *după exercițiul* de analiză, adică *numirile cele nouă să vie în urma ideilor corespunzătoare*.

Când copiii sunt stăpâni pe desfacerea în sunete putem trece la abecedar.

Din complexe forme în cari dascălii germani îmbracă o lecție de scris-citit, noi nu vom păstra decât strictul necesar. Convingerea noastră este că esențialul unei atari lecțiuni este multă scriere și citire multă și că umpluturile, bunăoară desemnarea pe tablă a literilor de tipar și a figurii ce ilustrează cuvântul normal, sunt numai o pierdere de vreme și de muncă.

Iată punctele unei lecțiuni de scris-citit :



1. intuirea figurii de pe carte, *atât* numai cât e necesar ca să adunăm mințile copiilor și să deșteptăm ideia reprezentată de cuvântul normal;

2. analiza pe cuvinte a unei propozițiuni în care se află acel cuvânt normal; descompunerea acestuia în silabe și sunete;

3. scrierea literei noi:

a) în întregime,

b) pe elementele ei componente,

c) reproducerea literei de către copii, în aer și pe plăci.

Pentru a asigura scrierea în tact copiii sunt ținuți să spuie în cor felul liniilor ce scriu sau să numere bucățile din cari alcătuiesc fiecă literă;

4. scrierea cuvântului normal dat, a unor vorbe și propoziții în cari intră litera nouă;

5. citirea celor scrise, citirea paginii corespunzătoare din carte;

6. litera nouă de tipar, exerciții de recunoaștere a acelei litere, comparație cu altele;

7. citirea exercițiilor cu litere de tipar.

Un dascăl chibzuit se distinge de unul prost prin aceea că citește și scrie mult într'o oră și nu părăduște vremea cu vorbe de prisos ori cu amănunte cari împrăștie mintea copiilor la cele patru vânturi.

Deoarece lucrăm cu foarte mulți elevi odată, nu-i revine fiecăruia decât puțină vreme. De aci necesitatea ca toți elevii să urmărească, pas cu pas, ce se citește de către fiecare, precum și nevoia citirii în cor. Bine înțeles, citirea în cor trebuie făcută în tact și numai după ce toți elevii au citit individual. Dealmintrelea ea e o procedare primejdioasă, ce n'ar trebui îngăduită decât dascălilor cari cu adevărat își dau seamă de toate mărunțișurile didacticei. Ea se face în vederea mecanizării citirii, dar să

băgăm de seamă, că ea ne poate duce și la tâmpirea copiilor !

Nu e metodic ca copiii să citească de multe ori a ceeași lecție, căci ei memorizând ușor se întâmplă o îngrămădeală de erori și o confuzie groaznică în mintea lor. De altă parte trebuie numeroase exerciții de citire. Iată de ce avem nevoie de material de citire suplimentar : de mașini de citit, de litere mobile, de benzi sau pagini scrise anterior de către dascăl, de ceva în felul foilor d-lui *Borgovanu*, etc.

Cu cât putem face exerciții mai multe, mai noi și mai *neprevăzute*, cu atât copiii deprind citirea mai repede și mai lesnicios.

#### § 4. Scrierea.

Când copilul cunoaște toate elementele, literile mici și cele mari, citirea și scrierea se despart pentru a rămâne fiecare o îndeletnicire independentă. Cea din urmă devine caligrafie sau o lucrare de aplicare a multora dintre obiectele de învățământ.

O discuție între dascăli este dacă scrierea se mai poate face și trebuie să se facă în tact. Simultaneitatea învățământului se datorește în mare parte tactului, dar prea adesea acesta încurcă și distrage copiii dela ocupația principală. De altă parte cu tactul uniformizăm mișcările copiilor și le 'ndreptăm spre o viteză normală : grăbim copiii înceti și leneși, dar mai ales oprim nervoșii să ajungă la acea repeziciune în muncă, caracteristică celor vioi și deștepți, dar dăunătoare din toate punctele de vedere, când se ajunge prea curând la dânsa. Noi socotim că scrierea în tact ar trebui menținută la caligrafie în *toate clasele primare*, dar nu am admite-o la exercițiile gramaticale, deși lucrul se practică în multe școli germane, până prin anul al treilea.

Despre metodica scrierii vom vorbi mai îndelung la caligrafie.



## § 5. Citirea.

Citirea este mijlocul de căpetenie în învățarea limbii și unul din cele mai însemnate pentru asimilarea cunoștințelor de orice natură. Ea este instrumentul de muncă ce-l încredințăm copiilor cu gândul să le slujească la desăvârșirea culturii dată de școală.

Citirea înseamnă însă căpătarea cunoștințelor *dela alții*. S'ar conveni să nu recurgem la dânsa decât după ce vom fi cules tot ce ne poate da propria-ne experiență. Ea ar avea rolul să desăvârșească și nicidecum să reprezinte întreaga noastră educație. Cam aceasta este și concepția lui *Rousseau*. Și totuși citirea a format, ba formează încă și astăzi, punctul de plecare și temelia oricărei instrucții, iar pentru marele număr, singura cultură.

Avem de oșebit la citire trei forme, din cari două presupun pe cealaltă, la a căror armonică contopire va ținti învățătorul în fiecă lecțiune :

a) *citirea mecanică*, curentă, curgătoare, atunci când împreunarea literilor în cuvinte se face fără greșeli, iar trecerea dela un cuvânt la altul, fără hopuri și pauze nepotrivite ;

b) *citirea logică* când cele scrise deșteaptă în minte ideile corespunzătoare tuturor vorbelor, cu înțelesul și lărgimea de gândire, *dar și cu îngrădirile date de către scriitor* ;

c) *citirea estetică*, când pe lângă idei, vorbele izbutesc să ne deștepte simțirile de cari fuse însuflețit acel ce-a scris, subînțelesurile și perspectiva întrezărită de dânsul, bogății cuprinse în orice bucată literară cu adevărat artistică.

Cărți anumite pentru citirea în școală, așa numite clasice, avem de câtva timp numai. In vremuri copiii își învățau literile și-și deprindeau ochii la repede înjghebare a cuvintelor pe operele marilor scriitori sau pe cărțile bisericesti.

Cartea de citire este lucrul de căpetenie în școală.

Ea ne învață vocabularul și gramatica, cu ea deprindem ortografia și stilul, ea este instrumentul principal în dezvoltarea culturii.

Limba întrebuințată trebuie să fie potrivită cu puterile și nevoile copilului. Nu sub pretext că-l învățăm românește, să-i punem din clasele inferioare *modelele noastre de limbă*: *Eminescu, Coșbuc*, cronicarii și ceilalți. Copilul de școală primară nu are nevoie de limba literară, ci de *limba curent vorbită*, simplă și obișnuită, cu condiție numai să fie corectă. Nu din licențele lui *Eminescu* și nici din arhaismele oricât de colorate ale cronicarilor, are să izbutască el să înjghebe o scrisoare sau un contract de închiriere. Și trebuie să ținem seamă și de fond. Oare punctele culminante ale literaturii românești să convie unor copii între 7—14 ani? Cronicile cari au nevoie de comentarii și de atâtea explicări de cuvinte, că nu le înțeleg totdeauna nici dascălii, să fie oare potrivite pentru elevi? Nu se ține în destul seamă de un fapt: absolventul de școală primară are nevoie să se știe sluji de *limba zilnică* și să înțeleagă *ceeace zilnic îi cade în mână*. Accidentalul și neprevăzutul, noul și interesantul nu sunt de domeniul școlii elementare. Să nu raționăm ca unii savanți eminenti cari se ilustrează din când în când ca examinatori pe la școlile noastre: „Ei! Tot oaie și câne... și stejar... S'o vedem pe candidată: este ea în stare să-mi vorbească *jumătate de oră despre o coaja de nucă*? Atunci... zic și eu!” Sau un altul: ... „cilindru, con, piramidă... prea e banal! Să dăm o lecție asupra parabolei sau helicei.” Nu mai există loc, mă rog, pentru chestiunile banale, nici în școlile primare!...

## A. CARTEA DE CITIRE

S'a statornicit de către metodiști că mai bun mijloc pentru realizarea concentrării în învățământ nu poate fi decât cartea de citire. Ea va trebui pentru fiecare clasă să oglindească întreg capitalul de cunoștinți cerute de program.



Cunoștințele din punct de vedere al fondului sunt de două feluri: științifice și literare. Grupăm în această din urmă categorie atât cunoștințele istorice cât și pe cele geografice, care, mai ales în școlile inferioare, punând în joc imaginația, au nevoie de calități de stil absolut artistice. Alegerea, succesiunea chestiunilor din fiecare obiect de învățământ și dezvoltarea de dat fiecareia din ele sunt fixate în școala românească prin program. Munca autorului este astfel simțitor ușurată, iar învățătorului nu-i rămâne decât să constate conformarea sau nerespectarea programului și să se hotărăscă în consecință. Tactul metodic al autorului unei cărți de citire se poate totuși vedea din succesiunea pe care o dă el chestiunilor din obiecte de învățământ osebite — dacă se ajută sau nu una pe alta — și din depărtarea ce o pune între cele de aceeași ramură de învățământ. Copilul are nevoie de varietate, dar în acelaș timp cunoștințele asimilate trebuie să i se lege prin toate raporturile posibile, dacă țintim ca ele să-i rămâie definitiv în conștiință.

Adevărata greutate și deci adevăratul merit în alcătuirea unei cărți de citire este însă limba. Cuvintele, adevărat românești, să fie proprii în întrebuintărea lor, clare și transparente, așa ca gândirea să reiasă luminoasă. Construcțiunile să fie simple și firești, ușoare și caracteristic românești. Pentru aceasta trebuie să ne ferim de stilul jidovit al ziarelor și al literaturii eftine, trebuie să alungăm vorbele de mahala cari lasă să străbată înțelesuri și rostiri schimonosite și pervertesc gustul cel atât de ales al poporului românesc; dar trebuie să nu ne lăsăm ademniți nici de stilul dichisit al celor ce se inspiră numai din cântecele populare și din urice. Hainele de bal-mascot nu au ce căută în școală! În afară de vorbe cu adevărat plastice și colorate, cari corespund însă unui capital *restrâns de cunoștinți*, literatura populară nu ne poate fi decât o *călăuză* în privirea *mersului gândirii*, — simplu și desăvârșit firesc — în privirea construcțiunilor sintactice, dar atât numai. Un veșnic model de imitat, nu!



Bucățile cu cuprins științific, istoric și geografic se pot lua din scriitorii noștri cei mai buni. Autorul cărții de citire va alege pe acele în cari stilul e mai plastic, descrierea mai colorată, dar în acelaș timp numai pe acele în cari tabloul sau totalul gândirii se *prezintă simplu*. Belșugul de amănunte, așa cum ni-l dau mulți din cronicarii și istoricii noștri, cere o putere de închiegare, de întregire, pe care copilul de școală primară nu o are. Iată de ce așa zice că folosirea marilor noștri autori cere mult meșteșug. Nu oricine să se încumete a o face !

În privința literaturii propriu zise sunt multe de considerat. Ne folosim de literatură pentru dezvoltarea sufletescă a copilului ? Sau i-o dăm numai ca un model de limbă ? Răspunsul e hotărîtor în privința alegerii bucăților.

Metodiștii și pedagogii au stabilit că literatura, care trăește mai ales din sentimente, este și cel mai puternic și cel mai sigur mijloc de care dispunem pentru educația simțirilor omenești. Iubirea de cămin, de moșie, de părinți, de natură, de muncă ; mila, entuziasmul pentru faptele mărețe, limpezirea simțului de conștiință, slăvirea datoriei, etc. etc., pot fi sădite sau măcar vânjos împuternicite cu ajutorul literaturii. Și n'am vorbit de rolul ei binefăcător, de puternica mângâiere pe care o dă în multe momente grele din viață ; dar astfel de daruri nu le dă literatura decât acelora cari o cultivă îndelung ! Iată deci întâia normă în privirea alegerii bucăților literare : *fondul moral*.

Pentru ca acest fond moral să se împlante în suflet, el trebuie înveșmântat în imagini și în idei ușor de pătruns. *Limba și valoarea literară* a bucăților sunt elemente, cari pe lângă puterea lor artistică au și una educativă. Minte omului e leneșă, ea nu se lasă ademenită decât de munca prin care poate avea cea mai mare mulțumire cu cheltuiala cea mai mică. Și cu cât avem de a face cu minți mai primitive, mai nedisciplinate, mai neorânduite, mai lipsite de deprinderea muncii, cu atât legea aceasta e mai adânc stăpânitoare. Astfel ne explicăm de ce numai marii



artiști s'au impus ca modele și capi de școală, numai ei sunt *clasicii în toate artele*, numai ei au stăpânit mulțimea.

Din punct de vedere didactic mai avem de considerat încă ceva : potrivirea cu puterile și nevoile sufletești ale copilului, atât a fondului cât și a formei bucăților alese. Acesta e motivul pentru care s'a năpustit dăscălimea noastră asupra literaturii populare. Ea li s'a impus în mod firesc. Atât numai că fondul de sentimente — vorbim de cel folosit până acum în cărțile noastre școlare — nu e îndestul de variat, și mai ales nu totdeauna moral. Prea multe jertfe pentru elementul distractiv și glumeț. Ar trebui studiată literatura noastră populară mai adânc și folosită din acest punct de vedere, *educativ*. După mine, un astfel de studiu ar fi cel mai prețios care s'ar putea face asupra literaturii populare românești.

Să nu se pară că ne contrazicem. Literatura populară dată *ca atare*, în originalul ei, cu fondul moral cerut de sufletul copiilor, este absolut la locul său în școlile inferioare. Ea este și o desfătare sufletească potrivită și o adâncire, o reîmprospătare a fondului nostru sufleteș național. Este împuternicirea pe care Făt-Frumos în lupta cu Zmeii, o capătă de câte ori atinge pământul ! Dar imitarea limbii populare în bucăți cu un cuprins pe care poporul nostru *nu l'a gândit încă*, ni se pare o contrafacere, o copiere nefirească și de prost gust.

## B. METODICA CETIRII.

O citire mecanică bună se capătă din multul exercițiu. Însă pentru a evita pe de o parte memorizarea repede a vorbelor, pe de alta, lipsa de interes și ca urmare deprinderea copiilor de a gândi aiurea decât la cele rostite, nu trebuie să citim de multe ori aceeași bucată. Exercițiile de citire, ca toate exercițiile școlare, sunt bune numai atunci când se repetă adesea, dar se și se sfârșesc înainte de a se fi ivit osteneala.

Să ținim dela început ca copilul să citească logic, adică să gândească la cele rostite și *numai* la ele, iar pentru aceasta el va trebui deprins să citească întotdeauna *rar*. Să nu uităm că o trăsură caracteristică a minții copilărești este *gândirea înceată*, iar cea repede și înfrigurată, când nu e caracteristică unei minți cu adevărat superioare, este dovada unei apropiate istoviri.

Cum putem deprinde copiii ca să gândească la ideile exprimate de cuvinte și nu aiurea? Cum îi putem ajuta să se adâncească în gândirile spuse și să nu se mulțumească cu sunetele vorbelor sau cu defilarea literilor în fața privirilor lor? — Respectând cerințele metodice de a da vocabularul de preferință cu ajutorul învățământului intuitiv, de a nu ne sluji de cuvinte izolate, căci ele nu spun mare lucru copilului, și în fine de a *explică* fiecare cuvânt citit, a-l *explică*, cum ziceam mai sus, întrebuițându-l într'o propoziție, sau înlocuindu-l cu altul echivalent ori măcar aproximativ echivalent cunoscut. Aceste explicări le face dascălul dela primul exercițiu de scris-citit cu toate cuvintele, la rând și nu pe sărite numai cu cele presupuse necunoscute. Căci noi nu urmărim ca copilul să învețe *vorbe nouă*, ci ca el să gândească pe cele cunoscute, să cucerească înțelesul tuturor vorbelor date de carte.

Când copiii nu sunt încă stăpâni pe citirea mecanică, profesorul le poate veni în ajutor dându-le pe scurt cuprinsul bucății de citit. Aceasta o face el la finele anului în clasa I-a și la începutul celui de-al doilea. Înțelesul, în parte cunoscut, ajută la citirea curentă, dar mai ales la cuprinderea cu gândul a celor citite. Procederea aceasta este o îndrumare folositoare spre citirea logică.

Un obicei care trebuie să dispară din clasele primare inferioare este citirea model a dascălului. Un model — **dacă** se poate găsi! — nu are rost decât atunci când citirea capătă pretenții de artă, adică în bucățile adevărat literare — proză sau versuri — și numai cu copiii cari, meșteri în citire, pot gustă câte ceva din această lectură artistică. Când copilul nu-i stăpân pe citirea mecanică,



el memorizează vorbe, intonații, etc., din citirea dascălului, — totdeauna mai repede decât a lui proprie ! — cari nu numai că nu-i ajută întru nimic la împreunarea vizuală a literilor, dar îl încurcă. Dar chiar cu copiii mai înaintați și chiar când citirea dascălului este bună, — la examenul de definitivat am întâlnit cazuri, când eră mult mai proastă decât a elevilor — citirea dascălului nu slujește decât să grăbească mintea, să o piardă în digresii și să o zăpăcească.

Citirea estetică are necontestat nevoie de modele. Noi însă n'ar trebui să stăruim prea mult asupra finețelor de intonație decât după ce copilul ajunge în stare să-și asimileze *singur* cuprinsul de idei dintr'o bucată de proză ceva mai grea. Când facem prea multe odată, riscăm să nu facem nimic bun !

Nu intră în această critică însă *corectarea ca intonație* a fiecărei fraze greșit accentuată de către elev.

În privința semnelor de punctuație avem de spus următoarele : nevoea pauzelor și a deosebirei lor ca lungime, o capătă copilul în primul loc dela ordinea pe care dascălul o pune în vorba lui proprie și în răspunsurile copiilor. În al doilea loc, dela deprinderea pe care profesorul le-o dă de a se sluji de semnele punctuației dela cel dintâi cuvânt scris pe tablă. Să nu îngăduim o citire în care nu se respectă toate pauzele arătate.

Mijlocul mecanic de a pune elevii să numere sau să bată cu piciorul, ca să determine variațiile de durată ale virgulei, punctului și celelalte, este stupid. Vroim să deprindem mintea și urechea copilului cu pauze, adică cu *tăceri* ca hotare între idei — și ne slujim de umpluturi, de sgomote fără nici un rost, cari împrăștie mintea copiilor !

În fiecare lecție de citire noi urmărim mai multe lucruri : asimilarea unui fond de idei, deșteptarea gustului de a citi și a se instrui prin muncă proprie, perfecționarea limbii și câte altele. Iată de ce o bucată de citire se va trata și se va prelucra cu cea mai mare stăruință și băgare de seamă.

Dascălul va căută mai întâi să vadă dacă sunt vorbe

necunoscute și le va explica dela început, cât mai succint, dar și mai exact, pentru a nu întrerupe firul gândirii și a nu provoca în cursul citirii digresii dăunătoare. O bucată, literară mai ales, este un întreg, un organism mintal am zice, care trebuie înțeles, asimilat, fără știrbiri și fără adaosuri.

Obiceiul de a întrebă pe copii: „cari sunt vorbele necunoscute întâlnite în cursul citirii” și a le explica *numai* pe acestea, mi se parte lipsit de seriozitate. A ști să deosebești clar și conștient *ce știi de ceea ce nu știi*, este o fineță intelectuală la care puțini oameni maturi ajung! Noi când facem educația intelectuală avem de luminat fiecare idee a copilului, avem de pus miez în dreptul fiecărui cuvânt rostit de către el, de ce să ne transformăm în dicționare ori în anuare de adrese, de care să se folosească elevul *numai* într'un moment de bun plac?

Dacă bucata se prezintă cu oarecare complexitate sau dacă este extrasă dintr'o lucrare de proporții mai mari, dascălul va trebui să pregătească priceperea copiilor printr'o explicare scurtă dar clară a întregului.

Aceste două lucrări, explicarea vorbelor noi și aceea a cuprinsului ar formă întâia treaptă formală: *pregătirea*.

Când bucata de citire e măricică, ea se împarte în atâtea unități metodice, câte sunt ideile generale dezvoltate într'însa. Unitățile metodice să nu fie prea mari, dar mai ales să nu fie prea mici. În cazul întâi elevul ar pierde din vedere prea multe din amănunte, de care mintea lui are nevoie, în cazul al doilea reproducerea ideilor nu s'ar distinge de memorizarea vorbelor. Numărul și mărimea unităților variază după clasă și mai ales după dezvoltarea copiilor. Cu fiecare unitate, devenită un întreg la rândul ei, mai ales când este bogată în idei, se fac două reproduceri: una amănunțită, în mod extemporal — scoțând și izolând între ele toate ideile de amănunt și stabilind astfel atâr-narea lor reciprocă, — o vom numi reproducere pe întrebări. Alta, reproducerea succintă a întregii unități în fraze corect construite, care poate fi urmată de scoaterea ideii



generale cuprinsă în toată unitatea; o vom numi reproducerea a doua, sau a totalului. După ce toate unitățile metodice au fost tratate astfel, întregim lecțiunea cu *generalizarea propriu zisă*, adică cu scoaterea ideilor mai cuprinzătoare din întreaga bucată de citire.

Se obișnuiește să se scrie pe tablă ideile generale scoase din fiecare unitate metodică, — așa zisele titluri — drept jaloane la generalizare. Această procedare e bună cu condițiunea expresă să nu se transforme în tipic și să nu se folosească decât în bucățile cu cuprins îmbelșugat și complex în cari ideile generale sunt relativ greu de aflat. De rigoare nu e însă nici aici, generalizarea putându-se face de-a dreptul din bucata citită.

Reproducerea întâi are menirea să ne arate cum a priceput copilul. Foarte adesea dânsul reproduce fără greșală bucata citită, iar dacă îl descoși cu întrebările, vezi că înțelegerea lui este cu desăvârșire greșită. Această reproducere mai are drept țintă să deprindă pe copil a *gândi*, adică a *despărți și împreună ideile după raporturile lor logice*. Reproducerea pe întrebări este adevărata disciplinare intelectuală în citire.

Reproducerea a doua, care se practică singură în cele mai multe din școlile noastre, când nu-i precedată de cea pe întrebări, este o simplă memorizare greșit tratată. Făcută la locul ei, este un excelent exercițiu de stil.

Nu am, cred, nevoie să spun că generalizarea poate lipsi în unele lecțiuni și că cele două reproduceri nu au aceeași însemnătate în orice bucată de citire. Invățătorul ușor va distinge osebirile acestea.

La citirea estetică vorbele și expresiile de explicat sunt de obicei și mai multe și mai grele. Citirea model a profesorului se impune, pentru a da tonalitatea generală a bucății și chiar pentru a ațâța gustul și curiozitatea elevilor. La citirea estetică nu trebuie, după părerea mea, să facem generalizări. Valoarea și frumusețea unei bucăți literare este tocmai în desfășurarea amănunțelor, ideile generale sunt mai toate banale.

După ce s'a analizat toată bucata, în amănunțimi, ar fi bine-venită citirea din nou a întregii bucăți, atât de către dascăl cât și de către elevi. Dealmintrelea o citire a întregului în urma analizei, ca încheiere, ar avea înțeles chiar la citirea logică, ea ar fi poate mai folositoare decât chiar însăși generalizarea.

Un sfat pe care-l dau cu osebire profesorii de limbi, este acela de a sili pe copii să memorizeze expresiuni frumoase, versuri, sentințe, etc, *pe cari să le folosească apoi în exercițiile de stil*. Pentru cursurile superioare poate că lucrul să nu fie absolut nepotrivit. Nu mă pronunț. Întrebuințarea expresiilor poetice, a licențelor eminesciene, a vorbelor în icoane, în compunerile și vorba copiilor de 10—15 ani însă, este pentru mine, ceva necalificabil. După cum găsesc de neînțeles tendința profesorilor de a amesteca în așa zisa analiză literară expresii, impresii și experiențe personale, în loc de a lăsa mintea copiilor să se adapteze direct gândului și simțirii poetului, tot așa găsesc nepotrivită și transportarea aceasta cu duiumul în limba obișnuită a construcțiilor poetice. Literatura este expresia de *zile mari* a unor simțiri *rari* în viață! De ce am folosi în fiecare clipă și pentru orice stare sufletească o îmbrăcăminte de sărbătoare, mai ales când nici nu-i a noastră proprie?!

Insemnată, după mine, este deosebirea între felul de grupare a ideilor de amănunte, după cum este vorba de citirea logică sau de cea estetică. Pe când în cea dintâi urmărim gruparea noțiunilor în jurul unei idei principale, subordonând pe cele dintâi aceștia din urmă, în scrierile literare ar trebui, cred eu, ca gruparea amănuntelor să o facem în icoane și tablouri. Am avea atunci atâtea unități metodice într'un întreg literar, câte tablouri se pot desface din el. Bunăoară în legenda lui Dragoș ar forma o unitate descrierea regiunii unde se desfășoară acțiunea; o alta, înfățișarea lui Bogdan; o a treia, icoana zinei, etc., etc.

Esențialul în citire, după mine, este urmărirea *strictă* a gândului autorului, fără adausuri, fără vorbiri și fără



întreruperi. Această adâncire a minții noastre în gândul unui autor este adevărata disciplină intelectuală, *cea mai bună*. Și către dânsa trebuie să țintim dela început. Pentru gândirea proprie are copilul aiurea loc : la învățământul intuitiv, la științi. Nu trebuie să încurcăm și să amestecăm domenii osebite.

### § 6. **Exercițiile de liberă reproducere și de memorizare.**

Programul nostru mai prevede exerciții de reproducere liberă și memorizare. Cele dintâi, ca exercițiu special de limbă, cuprind narațiuni, adică desfășurări în timp, cari completează foarte bine învățământul intuitiv tot numai din descrieri. Povestirile deprind copiii cu logica succesiunii, dacă ne-ar fi îngăduită expresiunea aceasta, dându-le și o bună îndrumare în câștigarea limbii.

O chestiune didactică discutată de institutorii francezi este dacă sunt de ales povestirile scurte cari se isprăvesc într'o lecție, sau acele cu urmare dintr'o zi într'alta. Cu bună seamă că alegerea unui singur fel ar fi cea mai puțin potrivită.

Povestirile n'au nevoie să fie numai decât așa zise istorioare morale. Oricât ar fi acestea de folositoare, abuzul lor trebuie să fie înlăturat. O fetiță de 7 ani zicea : „știi ce are să spue Doamna : o poveste cu copii cari s'au cumișit fiindcă... Eu cunosc o mulțime de copii cari nu-s cumișiți și tot nu pățesc nimica !” Și... foarte consecventă, fetița nu mai erà atentă ori de câte ori erà vorba de povestiri.

Se pot folosi în acest scop basme, anecdote, etc., cu condiție ca fondul lor să fie potrivit cu vrâsta copiilor.

Dascălul, care trebuie să aibă haz la povestit, își împarte bucata în unități metodice, *îndestul de mari ca ele să-și păstreze caracterul de narațiune și să nu devie o buchereală mecanică*, și cere să i se reproducă bucata, când extemporal, când în formă narativă, observând ca limba să fie totdeauna corectă, ușoară, curgătoare.

Exercițiile de memorizare ținesc să cristalizeze în amintirea elevului idei și tablouri, vorbe și construcțiuni gramaticale. Cele mai bune exerciții de memorizare ar fi cele făcute cu proză. Numai ea cuprinde materialul limbistic curent, numai ea poate da ideile cele mai trebuitoare în vieța zilnică. Foarte în favoare cu câteva decenii în urmă, memorizarea prozei este astăzi cu desăvârșire părăsită. Și cu toate acestea va trebui să ne 'ntoarcem la dânsa ! Intâi fiindcă memorizarea versurilor, ușurată mult de elementul muzical, ritm și rimă, este de o utilitate mediocră ; al doilea fiindcă memorizarea în genere cere copilului o muncă cu mult mai mică decât o presupunem noi. Atât numai că 'n loc să lăsăm să se memorizeze vorbe goale, cum se făcea în vremuri nu tocmai depărtate, o să ajutăm copiii să cuprindă înțelesul deplin al cuvintelor și să și le 'ntipărească în minte numai în legătură cu ideile corespunzătoare. Iar pentru a cruța munca, nu vom da câte 2—3 fețe de tipar odată, ci 4—6 rânduri, arătând copilului cum să memorizeze mai ușor.

Oricare ar fi bucata de învățat pe de rost, ideile cuprinse trebuiesc amănunțit explicate și reproduse de către copii extemporal, înainte de a se începe lucrarea memorizării. În clasele I-a și a II-a memorizarea se face numai în clasă. Învățătorul rostește rar, deslușit, cu intonațiile convenite și *numai pe gândiri complete*, iar reproducerea elevilor o ajută cu întrebări cari să le îndrumeze gândul. Repetarea cuvânt cu cuvânt după spusa dascălului este nepermisă. Memorizarea să fie un ajutor dat copiilor ca *să-și exprime ideile nou asimilate*, iar nici decum o înșirare de vorbe care să tocească plasticitatea creierului lor.

De asemenea nu-i la locul ei scandarea versurilor sau orice alt *mijloc mecanic*, care în adevăr ușurează urechea și memoria muzicală a elevului, dar care îndepărtează mintea dela cuprinsul bucății.

Reproducerea în cor a celor memorizate nu se poate face, decât după ce toți copiii cunosc bucata. Eu însă



găsesc această procedare absolut condamabilă. Cu dânsa distrugem propria noastră muncă, căci numai cât întunecăm fondul de idei pe care cu câteva minute mai înainte ne-am muncit să-l prezentăm clar și distinct. Aici *n'avem nevoie de mecanizarea cunoștințelor*, ca la aritmetică, la citire sau la scris, iar rostirea în cor nu poate avea alt rost decât mecanizarea.

În ultimele două clase, după ce s'au memorizat câteva rânduri în clasă *drept model*, se poate da elevilor ca lucrare proprie să memorigeze mai departe, dacă cuprinsul a fost bine înțeles.

### § 7. Ortografia.

Scrierea corectă a sunetelor se sprijină în primul loc pe auz și pe văz. Tipurile intelectuale auditive se iau mai mult după forma auzită a vorbelor, cele vizuale păstrează în minte forma lor grafică, iar cele normale se sprijină aproape deopotrivă pe ambele simțuri.

Cerința metodică de căpitenie este ca elevul să nu vadă, aș zice, decât vorbe scrise corect și să nu i se îngăduie dela început nici o greșală de ortografie în nici unul din exercițiile lui grafice. Pentru aceasta trebuie părăsit obiceiul de a cere copiilor să *ghicească* forma corectă a unui cuvânt. Orice vorbă nouă se scrie pe tablă și se rostește răspicat. Însemnat lucru mai este ca să nu lăsăm copiii să citească repede.

Regulele ortografice se dau în legătură cu Gramatica și nu slujesc decât să legitimizeze, așa zicând, scrierea corectă căpătată din uz.

Exerciții speciale de ortografie avem două: copiatul și dictarea. Cel dintâi, de mare folos, se face după carte sau după un model scris pe tablă. El se dă de preferință asupra bucăților *cunoscute ca fond*.

Dictatul este un exercițiu de control. Cu el copilul nu învață, ci dovedește dacă a păstrat forma grafică a vorbelor întâlnite până atunci. Dictatul mai slujește și

la mecanizarea cunoștințelor ortografice. Dictările — ghi-citori, cum se făceau până acum și cum din nefericire le practică profesorii de limbi străine, sunt o anomalie didactică.

Profesorul dictează numai dintr'o bucată citită sau foarte ușoară ca fond. Orice cuvânt necunoscut îl scrie pe tablă. El dictează de se poate pe propoziții întregi, în tot cazul pe gândiri și nu vorbă după vorbă, nu prea repede, ca copiii să nu sară unele cuvinte, nu prea rar, ca ei să nu aibă vreme să întrefese și idei străine de școală. Dascălul să se silească ca copiii să gândească cele scrise, altfel dictarea lui rămâne timp pierdut.

În ce privește îndreptarea greșelilor, cari totuși se pot strecură, e de prima necesitate, cred eu, ca ea să se facă în aceeași lecție, atunci când copilul e sub aceeași impresie sufletească intensivă. Să nu lăsăm formelor eronate vremea de a se statornici în memorie. Numai în acea clipă elevul este impresionat de numărul greșelilor lui, mai târziu nu le mai bagă în seamă! Iată de ce aș stăruî din toate puterile, ca exercițiile grafice să nu dureze mai mult de 15—20 minute, iar restul timpului să fie întrebuițat la corectare.

Îndreptarea se face astfel. Un elev citește în întregime bucată, rar și distinct, spre a reinviă în mintea tuturor gândirea exprimată de cele scrise, cu care prilej elevii ceilalți îndreaptă cuvintele lipsă și greșelile de punctuație. Se citește a doua oară, tot la șir și nu pe sărite, — altfel e cu neputință să avem ordine și simultaneitate în lucrare, — răs-picând vorbele, desfăcând silabele și stăruind mai ales asupra acelor cu greutăți ortografice. După ce s'au făcut îndreptările, profesorul trece cu ochiul asupra fiecărui caiet, ca ultim control, căutând să se asigure dacă elevul și-a îndreptat conștiincios și cu bună credință greșelile.

Schimbul caietelor între elevi este o procedură cu multe urmări morale condamnabile. Ea trebuie să părăsască școala.

Corectarea acasă este o muncă pe care institutorul o face fără nici un folos pentru nime.



Un exercițiu școlar excelent este dicatrea din memorie. Această formă a dictării, foarte la modă în ultima vreme, folosește nu numai ortografiei, ci și punctuației, stilului și deprinderii de control propriu asupra gândirii. Elevul scrie bucățile memorizate căutând să le reproducă cât mai exact.

### § 8. Punctuația.

Punctuația se capătă prin uz ca și ortografia. Regulele ei speciale, cari țin absolut de Gramatică, nu pot fi pricepute decât târziu. Totul este să deprindem pe elevi dela început cu folosirea exactă și respectarea semnelor ei.

Iată două exerciții speciale pe cari le-am văzut utilizate cu oarecare izbândă de către cunoscutul profesor și literat *Miron Pompiliu* :

a) se 'nvață pe de röst o bucată, în care scopul principalminte urmărit sunt semnele punctuației, și se scrie din memorie ;

b) se dictează ceva înlocuind toate semnele de punctuație cu câte o linie verticală ; se citește apoi analizând gândire cu gândire și se pun semnele cuvenite.

Trebue să spunem că ultimul exercițiu se poate greu întrebuișta abia în ultima clasă primară ; el rămâne pentru cele secundare.

### § 9. Compunerile.

Stilul se capătă prin mult exercițiu, dar se pregătește prin citire multă. Citirea cu glas tare, rar și cu pauzele dintre gândiri *bine pronunțate, este cel mai eficace exercițiu* de stil pentru orice vârstă. Rămâne să varieze de sigur alegerea modelului.

Toate exercițiile de limbă de cari vorbirăm până acuma slujesc și la formarea stilului. Lucrări speciale avem așa numitele compunerii.

În orice compunere sunt de deosebit *fondul*, ideile

și *forma* sau *limba*. De oarece e mai ușor de căpătat forma decât fondul, compunerile de dat în școlile primare și cele secundare inferioare ținesc în primul loc la căpătarea limbii. Compunerile în cari este dat fondul, lăsând drept muncă elevului numai alcătuirea și potrivirea formei se numesc *reproductive*.

În darea fondului sunt însă două lucrări mai însemnate de osebit: *a)* căpătarea ideilor, *b)* orânduirea lor într'un tot, ordonarea într'un întreg, subordonarea amănuntelor secundare în jurul noțiunilor de căpitenie, într'un cuvânt *organizarea* ideilor. Pe când asimilarea materialului poate fi o lucrare numai de memorie sau de imaginație, organizarea lui cere putere de reflexiune, cere cugetare, cere maturitate intelectuală. Compunerile în cari elevul are să-și caute și să-și organizeze singur materialul, se numesc *inventive*.

Deosebirea compunerilor în *inventive* și *reproductive* este cum vedem pur didactică. Tot din acest punct de vedere în compunerile *inventive* putem distinge mai multe trepte de greutate, după cum fondul este mai mult sau mai puțin *nou*, după cum el a cerut o muncă de asimilare osebită, și mai ales după cât ajutor se dă elevului în orânduirea lui. Cu cât avem de-a face cu inteligenți mai copilărești, cu atât ajutorul nostru va fi mai mare.

În școlile primare nu se poate vorbi decât de compuneri *reproductive*, de ele ne vom ocupa deci exclusiv.

Tot din punct de vedere didactic mai putem face o deosebire, după cum forma compunerii este aproape fixă sau deplin liberă. Scrisorile de afaceri, contractele, chitanțele, telegramele, etc., sunt din întâia categorie. Astfel de compuneri sunt lăsate pentru ultimele luni ale clasei a IV-a, ca unele ce au mai mult o valoare practică decât educativă.

Fondul este științific, atunci când ideile nu se pot lega decât în anumite raporturi și într'o succesiune aproape impusă, ca în compunerile de Aritmetică, Geometrie,



Științi, Geografie. In limba noastră școlară astfel de compuneri le numim teze sau lucrări scrise speciale și le considerăm mai mult ca un control al asimilării, dar nu e numai acesta rolul lor ! Avem apoi compuneri, să le zicem literare, în cari se lasă minții mai multă libertate în gruparea ideilor, cum ar fi : nararea unei întâmplări, descrierea unei excursiuni, etc. In teze predominesc noțiunile, în compunerile literare pot predomină icoane, senzații, tablouri ; în cele dintâiu controlul riguros al cugetării este principalul, în cele de-a doua categorie poate rămâne imaginația atotstăpânitoare. Copiilor de școală primară însă nu se îngăduie să le cerem decât exactitate în idei și veracitate în impresii.

O distincție de făcut încă este aceea privitoare la succesiunea ideilor, a legării lor în timp, — în forma de gândire narativă și descriptivă. In povestiri bunăoară, succesiunea este mai puțin liberă decât în descrițiuni. Narațiunile, desfășurări în timp, cuprind mai mult asociațiuni de cauzalitate, cer reflexiune mai multă, pe când descrierea se reazemă mai mult pe simțuri. Ambele forme de gândire însă se completează, așa că în compuneri ambele forme trebuie folosite alternativ.

**Metodica.** — Vom deosebi într'o lecție de compunere patru lucrări : 1) darea fondului și organizarea lui, 2) pregătirea formei, 3) redactarea compunerii, 4) corectarea ei.

Fondul poate fi dat în însăși lecția de compunere sau într'una anterioară. Ne putem folosi în acest scop de orice obiect de învățământ : citire, geografie, învățământ intuitiv, etc., cu condiție ca totalul de idei să fie reîmprospătat prin întrebări în momentul când ne trebuie. Numai idei clare și puternice pot izvedi o expresiune cuviincioasă. Succesiunea dată ideilor se fixează pe tablă în câteva titluri, — cari vor fi cu atât mai generale cu cât avem copii mai desvoltați, — după care elevii să se orienteze.

Odată fondul bine asimilat și ordonat, începe pregătirea formei. Asupra acestei părți stăruim mai mult sau

mai puțin, după cum elevii sunt mai începători sau mai înaintați, mai vioi sau mai slabi. Ce utilitate poate avea această pregătire a formei? S'a zis de către dascăli că compunerea trebuie să rămâe o lucrare proprie a copilului, în care să se oglindească originalitatea, felul lui special de a gândi. La aceasta s'ar putea obiecta multe. Ne vom mărgini să amintim deocamdată că în școala primară urmărim limba și nu fondul de idei, iar limba nu îngăduie originalitate decât celui ce o posedă definitiv. Dar ca să ajungem aici, în loc să lăsăm pe copii să creeze expresii și construcții gramaticale caraghioase de cari va trebui să-i desbărăm mai târziu, e mai bine, cred, să luăm toate precauțiunile ca ei să scrie deodată bine și să nu lăsăm să se cristalizeze în mintea lor decât forme corecte.

Cum o putem face aceasta? Iată cum o fac eu. După ce s'a reamintit fondul, profesorul cere mai multor elevi să desvolte *oral* fiecare titlu *ca și cum l'ar scrie*, căutând să *nu* spuie toți la fel. Dascălul îndreaptă, dă trecerea frazelor dela una la alta, ceea ce e relativ greu, și îndreptările în vederea punctuației. Prin faptul că aceeași idee generală s'a desvoltat în 3—4 feluri cel puțin, elevul nu poate memoriza o anumită construcție — altfel compunerea s'ar transformă într'un exercițiu de memorizare — dar nici nu se poate prea mult îndrepta de formele enunțate, adică de expresiile corecte.

După ce s'a pregătit forma *întregii* compuneri, începe redactarea. În acest timp dascălul observă ce scriu copiii și previne alte greșeli, în loc să citească sau să viseze, cum se face de obicei.

Corectarea e mult ușurată de faptul că forma nu poate varia prea mult și nici greșeli multe nu s'au putut strecură. Câțiva elevi citesc pe bucăți mari, nu pe fraze, dascălul face cuvenitele îndreptări, întrebând cum s'a mai spus *altfel* aceeași idee. Dacă sunt mulți elevi în clasă, corectarea continuă și în lecția următoare.

O astfel de corectare, chiar dacă ar rămâneă mici greșeli în unele caete, e mai folositoare clasei întregi de



cât acea făcută de dascăl acasă, oricât de îngrijită ar fi. Elevul — o repet — trebuie prins în momentul când dă însemnătate lucrului făcut de dânsul, nu atunci când i-a dispărut din minte totul.

## CAP. II

### ARITMETICA

O cerință a minții copilărești este ca toate cunoștințele să se prezinte sub o formă cât mai concretă. De aci necesitatea de a face socoteli cu obiecte, de aci principiul ca întâile exerciții de calcul să se facă intuitiv.

Obiectele de întrebuințat trebuie să fie simple, nebătătoare la ochi, — bețe, linii, chibrituri, etc. — și absolut identice în formarea fiecărui număr dat. Este totuși nevoie să le variem îndestul de des, atât pentru trebuința de schimbare, trebuință firească și legitimă, cât mai ales pentru a grăbi procesul de abstracție cerută imperios de această ramură de învățământ. Un ajutor ni-l dă în acest sens și numărarea cu obiecte absente, cum o recomandă pedagogii italieni.

La calculul cu obiecte, numit de metodiști intuitiv, e de observat ca copiii să vadă deplin toate mișcările învățătorului: *că scoate și cât scoate, că adaogă și ce adaogă*. Orice eroare se îndreaptă arătând *încă odată* gruparea obiectelor. Nu trebuie uitat că noi țintim ca copiii să asocieze *fiecare nume cu grupa de unități corespunzătoare* și că ochiul este cel mai bun sprijin în orice asociație de idei.

Calculul mintal, l'am numi mai bine abstract, în seria 1—10 nu este propriu zis decât amintirea grupărilor văzute la obiecte. Mai târziu el devine lucrarea de căpetenie și o operațiune pur intelectuală. Calculul scris rămâne în tot lungul clasei I-a o simplă consemnare, o fixare în semne văzute a celor aflate oral. Adevărată socoteală în scris avem în clasa a II-a, abia când începe teoria.

Am deosebit deci la calcul trei forme didactice:

calcul *intuitiv*, *mental* sau *abstract* și *scris*, cari forme nu au o egală însemnătate în cele patru clase primare. În cele dintâiu trei luni lucrarea de căpetenie este calculul intuitiv, mai târziu cel mental, în ultimii doi ani, cel scris.

Să observăm că ceea ce este greu în Aritmetică este formarea numerelor și nu cele patru operațiuni fundamentale. Vom zice chiar că aceste din urmă rezultă din lucrarea dintâiu. Iată de ce sistemul didactic al lui *Grube*, așa numitul sistem *individualist*, a fost îmbrățișat cu atâta entuziasm de întreaga dăscălimă inteligentă.

Programul școlilor noastre primare cuprinde o minunată distribuție a materiei de Aritmetică. O singură învățare i s'ar putea aduce: timpul prevăzut pentru asimilarea seriei 1—100 e prea scurt, când avem de-a face cu copii de 7—8 ani. Germanii fac materia aceasta în doi ani.

Să urmărim acum materia clas cu clas, trimestru cu trimestru și să analizăm fondul de cunoștințe cari alcătuiesc materialul acestei însemnate ramuri de învățământ. Din analiza noastră însăși vor decurge regulile metodice conducătoare.

În clasa I-a programul hotărăște formarea numerelor dela 1—100; în clasa II-a formarea seriei 100—1,000,000 și teoria celor patru operațiuni fundamentale; în clasa a III-a sistemul metric și deci cunoașterea numerelor zecimale; în clasa IV-a câteva noțiuni asupra fracțiilor ordinare, complectarea sistemului metric cu unitățile de suprafață și volum și reducerea la unitate cu principalele ei aplicațiuni practice: dobânda, scontul, rabatul, asociația.

### § 1. Formarea numerelor dela 1—10.

Numerele dela 1—100 sunt despărțite în trei serii:  
a) 1—10 pentru trimestrul întâiu, b) 10—50 pentru al doilea, c) 50—100 pentru cel din urmă.

Să observăm că așa zisele patru operațiuni, pe cari



după sistemul lui *Grube* le facem cu fiecare număr în parte, sunt în realitate cinci și că ele se pot grupa astfel : a) *operațiuni de compunere* (le-am putea numi sintetice) : adunarea și înmulțirea ; b) *operații de descompunere* (analitice) : scăderea și împărțirea, care la rândul ei are două forme : distribuirea și cuprinderea.

Cuprinderea este cea mai grea de conceput de oarece noțiunile corespunzătoare sunt numai raporturi, adică noțiuni din cele mai abstracte. În gândirea : *8 se cuprinde în 32 de 4 ori*, noțiunea principală 4 e noțiunea-raport dintre alte două noțiuni și ele abstracte. Rezultă deci că această formă a împărțirii va să rămâe cea din urmă de tractat și că nu poate avea un rost decât atunci când copiii sunt deplin stăpâni pe înmulțire și cu atât mai mult pe adunare. Temelia socotelilor în cele dintâiu luni trebuie să rămâe adunarea și scăderea.

Mai este de observat că exercițiile pe cari le putem face în cadrul fiecărui număr pot fi simple ca :  $2+3$ ,  $4-1$ ,  $2\times 2$ ,  $6:3$ , sau complexe :  $4:3$  față de  $4:2$  ;  $2+4-1$  față de  $2+3$ , etc. Ne vom conforma principiilor didactice stabilite, dacă vom merge dela cele simple către cele complexe și nu invers.

### *Exercițiile de făcut cu fiecare număr.*

#### A. Formarea numărului (compuneri) :

- a) din precedentul + 1,
- b) din alte numere,
- c) formarea prin înmulțire,
- d) scrierea cifrei corespunzătoare și a câtorvâ din compunerile făcute.

#### B. Tractarea numărului prin descompunere :

- a) scăderi,
- b) distribuții, fără și cu rest.
- c) cuprinderi,

Până aici am considerat numărul individual, izolat de altele.

- C. Considerăm acum numerele între ele ca mărime relativă :
- recunoașterea din ochi și din pipăit a fiecărui număr : care e 5, care e 2, etc. Aparatul lui *Tillich* e cel mai bun în acest scop.
  - compunerea prin diferență :  $6 > 2$  cu 4.
  - compunerea prin cât :  $6 > 2$  de trei ori.
- D. Compuneri și descompuneri indirecte :
- $$4 + ? = 6; ? + 3 = 9; 9 - ? = 5, \text{ etc.}$$
- E. Exerciții amestecate :  $4 + 2 - 1 = ?$   $2 \times 5 - 4 = ?$
- F. Considerăm fiecare număr nu ca grupă de unități ci ca un întreg el însuși pe care îl putem lua ca element component, sau îl putem fracționa :
- ca întreg. Am *un* 5, am *doi* de 5, etc
  - care e  $\frac{1}{2}$  lui 8;  $\frac{1}{3}$  lui 9? etc.

Aceasta e materia triloniei întâia dacă ne mărginim la exercițiile cu numerele dela 1—10, și nu e prea puțină. Din potrivă. In toate aceste exerciții trebuie să observăm ca predarea să meargă dela exerciții mai ușoare către cele mai grele și să *respecte riguros șirul natural al numerelor*. Socoteala pe sărite nu poate veni decât *după* ce elevii sunt stăpâni pe succesiunea firească a numerelor și *după* ce s'a formulat șirul sau seria numerelor dela 1—10.

Ar fi o eroare grosolană să învățăm pe copii mai întâiu să numere, zicând vorbele, și în urmă să socotească. Le-am tipări în minte vorbele goale și apoi i-am munci să asocieze fiecare din cuvintele fără înțeles cu ideea numărului corespunzător. Această greșală se face din nefericire prea adeseori. Ea e singura pricină că copii *spun un număr drept altul*. Numele, la cifre ca și la alte noțiuni nu trebuie să fie *decât* în tovărășia *ideei* pe care o reprezintă și a *formei* ei scrise (cifra), dacă voim ca asociația dintre ele să se cristalizeze definitiv.

Am spus că calculul mintal în seria 1—10 este mai mult amintirea grupărilor văzute. Totuși formele indirecte



ale operațiunilor, precum și exercițiile amestecate sunt lucrări aproape pur intelectuale. De aceea și sunt ele foarte ostenitoare. Să nu abuzăm de dânsese.

Calculul scris e simpla transcriere a celor gândite. Formulele de întrebuițat trebuiesc alese dintr'acelea cari oglindesc mai exact mersul gândirii la copil. Astfel la înmulțire noi vom luă primul factor ca înmulțitor și nu pe al doilea. Ex.:  $6 \times 2$  îl vom citi: 6 ori 2. Pentru cuprindere, care este o formă a împărțirii, formula cea mai adecuată felului de gândire a copilului și procedării intuitive este, după mine, următoarea:  $6 = 2 \times 3$ , pe care o vom citi: în 6 găsim 2 de câte 3, sau de 2 ori pe 3.

Scrierea în tact a cifrelor (numărarea liniilor constitutive) întrebuițată încă în multe școli germane, eu am părăsit-o. Găsesc că îngreue munca copiilor producând confuzie. Simultaneitatea scrierii, în vederea căreia se întrebuiță, se poate căpăta din însăși dictarea cifrelor, fiecare din ele putând servi ca unitate de timp în bătaia tactului.

*Ce noțiuni se pot câștiga din exercițiile precedente?*

Cu exercițiile făcute până acum urmărim ca elevul:

- a) să cunoască relativitatea exactă de mărime a fiecărui număr față de celelalte;
- b) să surprindă procedeul — pe care nici o explicație de pe lume nu i-l poate da — sau felul de gândire special fiecăreia din operațiunile fundamentale;
- c) să capete *puterea* de atenție în urmărirea unei idei complete, precum și *nevoia de îngrijire* a fiecărei gândiri.

Noțiunile de Aritmetică elementară sunt cele mai potrivite pentru disciplinarea minții în acest ultim sens, fiindcă ele sunt mai ușor de coborât la orice nivel intelectual și fiindcă se prezintă dela început *complete, perfect țăr murite și totuși simple*, așa de simple încât pot izbi inteligența cea mai primitivă. Pentru a deprinde însă copiii

să gândească complect, *cu întregi de gândire*, este nevoie să le pretindem ca orice propozițiune aritmetică să fie dată absolut întreagă. Nu-i bine ca atunci când întrebăm : cât fac  $3+2-1$ ? elevul să răspundă numai cu rezultatul. Un răspuns bun poate fi nu numai decât efectul întâmplării, deși nici această posibilitate nu este exclusă, dar fiind chiar acel al unei cugetări exacte și depline, noi ținăm totuși mai departe : ținim ca copilul, — *până la deplina pricepere a distincțiunilor de gândire din cele patru operațiuni fundamentale*, — să-și dea seamă de mersul gândirii lui proprii. Altfel el nu va putea rezolvi probleme și nici înțelege teoria calculului scris. Orice răspuns al elevului cată deci să cuprindă *atât rezultatul cerut cât și datele exercițiului*, am zice *gândirea și cu motivarea ei*. Mai târziu, când mintea este stăpână pe procedurile socotelii, în clasa a III-a și a IV-a, nu mai avem nevoie de acest pedantism. Ba e chiar folositor ca mintea să lucreze mai în ușor, mai la suprafață, căci reflexiunea aceasta stăruitoare, această gândire în adâncime, este peste seamă de ostentitoare.

Un amănunt asupra căruia trebuie insistat, când avem în vedere disciplinarea aceasta a judecății și a atențiunii, este întregirea gândirilor în exercițiile amestecate, este ceea ce am putea numi *motivarea rezultatului*. De exemplu în exercițiul  $4+5-2+3=10$  copilul va zice :  $4+5=9$ ,  $9-2=7$ ,  $7+3=10$  și nu  $4+5=9-2=7+3=10$ .

Dacă exercițiile arătate mai sus au fost bine făcute și îndestulător sprijinite pe intuiție, copilul a înțeles mecanismul celor patru operațiuni și cunoscând seria și procedeul de formațiune al numerelor dela 1—10, are să înțeleagă cu cea mai mare ușurință tot șirul următor de numere. E vorba de o simplă analogie. Ne rămâne încă ceva de făcut : mecanizarea calculului. Omul trebuie să stăpânească socotelile fără să recurgă la multă gândire. Iată un șir de exerciții bune în vederea acestui rezultat ultim :

1) numărarea înainte și înapoi ;



- 2) numărarea din doi în doi, trei în trei, etc. înainte și înapoi. ;
- 3) desfacerea unui număr în alte două, în alte trei :  
 $2+3=5$ ,  $4+1=5$ ,  $3+1+1=5$ , etc. ;
- 4) desfacerea în mărimi egale :  $2+2$ ,  $3+3$ , etc.
- 5) desfacerea în două mărimi egale și una neegală :  
 $2+2+1$ ,  $3+3+1$ ,  $4+4+1$ , etc.

Toate aceste exerciții nu sunt decât operațiunile știute, făcute însă sub un raport nou, lucru ce deșteaptă interes mai mult decât repetarea socotelilor sub forma cunoscută.

Din cele spuse până acum reese deci că învățătorul trebuie să distingă, din punct de vedere metodic, două feluri de lecțiuni de Aritmetică : unele *de pricepere*, la cari intuiția joacă primul rol, și altele de *mecanizare*. E o mare greșală când acestea din urmă iau locul celor dintâiu.

Un principiu psihologic pe care trebuie să-l amintim aici este că lucrarea de discernământ, cum o numește *Bain*, de deosebire (a unei noțiuni de alta, etc.), se face numai pe baza comparațiunii ; de aceea numărul cel mai greu de conceput pentru copii este 1. Eu socot că numai în comparație cu 2, 3 se poate el da și că procedarea lui *Tillich* generalizată în școlile noastre, e absolut factice. Pentru acelaș motiv, înmulțirile și împărțirile cu 1 nu trebuiesc să vie decât cele din urmă în seria operațiunilor respective.

## § 2. Formarea numerelor dela 10—100.

În seria dela 10—100 avem de deosebit, din punct de vedere al complexității, două categorii de numere : a) cele formate de unități de același fel, numai din unități sau numai din zeci, b) cele formate din zeci și unități. Această distincție trebuie s'o simtă și s'o surprindă copilul, de oarece noi nu i-am putea-o da cu nici o explicare. Chiar intuiția, dacă nu se repetă de nenumărate ori, rămâne un mijloc neîndestulător. Trebuiesc făcute numeroase exerciții cu fie-

care categorie, *paralel* cu aceleași exerciții dar cu numere din cealaltă categorie.

Vom începe cu formarea numerelor numai din zeci, ca fiind mai simple :

10+10, 20+10..... 100-10, 90-10, etc.

20+20, 30+40.....  $2 \times 20$ ,  $4 \times 20$ .... etc.

Apoi fixăm șirul zecilor : 10, 20, 30... când dăm și forma grafică a noilor formațiuni. Ca exercițiu de mecanizare, numărăm cu zecile înainte și înapoi.

Observarea teoretică că în 10, 1 e pus în locul zecilor, 0 în locul unităților, observare pe care o face *Tillich* și după el toți institutorii noștri, e prematură. Cel mai bun lucru este să scriem noile semne pe tablă, cum am scris și pe cele de mai înainte, *fără nici o explicare*, iar pentru fixarea lor în memorie, ca și pentru litere și pentru orice semne văzute, să facem exerciții de recunoaștere (de citire pe tablă), de reproducere (scriere după dictat), mai întâiu în ordinea în care le-am arătat și apoi pe sărite. Observarea teoretică de mai sus s'o amânăm până în clasa a II-a când începe teoria adunării. Până atunci să ne sprijinim *numai* pe memoria vizuală a copiilor.

La formarea numerelor cu zeci și unități este nevoie de foarte multă intuiție. Trebuie să rămâe în mintea copiilor o *imagine puternică a deosebirii de mărime între zece și unitate, între acelaș număr de zeci și acelaș număr de unități*. Fără această imagine vizuală, fără acest sprijin al memoriei ochiului, nu putem ajunge cu copiii la o concepție exactă a raportului respectiv de mărime. Căci nu trebuie uitat că raționamentul, care ar fi și el un sprijin bun, nu apare în conștiință decât mult mai târziu.

Se formează pe rând numerele 11, 12, etc. tractându-se fiecare individual, adică făcând în cadrul fiecăruia toate operațiunile posibile : 10+1, 9+2, 5+6, 11-1, 11+4 etc. Când ajungem la 19+1 formulăm seria 10-20. Tot astfel procedăm până la 100, formând numerele individual pe cât e posibil și orânduind seriile din 10 în 10, după fiecare orânduire de serie făcând respectivele exerciții de



mecanizare. Un bun mijloc mnemotehnic este formarea unui tablou în care să se treacă fiecare serie de zece numere pe măsură ce s'a formulat în clas. Așa după trimestrul întâiu se scriu într'o coloană orizontală numerele 1, 2... 10. Când s'a format seria 11—20 se adaugă a doua coloană orizontală la tablou, observând ca 11 să vie sub 1, 12 sub 2, etc. Tot așa până la a zécea coloană.

De oarece timpul nu ne îngăduie să tratăm 100 de numere individual, — dela un timp nici nu mai e nevoie, fiindcă toată gândirea se reduce la analogie, — putem lua câte patru cinci numere într'o lecție. Cu unul facem unele exerciții, cu al doilea altele și așa mai departe.

În seria 1—100 mai avem de format un tablou, pe acel al înmulțirii, care nu se poate alcătui decât către sfârșitul anului. Acest tablou se construiește în mai multe zile. Într'o lecție facem înmulțirea cu 2 și avem coloanele.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20

În altă zi facem înmulțirea cu 3 și adăogăm coloana :

3	6	9	12, etc.
---	---	---	----------

Numai după ce s'a constituit acest tablou putem începe mecanizarea, sau cecece obișnuit se cheamă învățarea pe de rost a tablei de înmulțire.

### § 3. Calculul mental.

La operațiunile cu aceste numere se ivesc greutăți pe cari intuiția nu le poate rezolvi singură.  $20+30=50$  prin analogie cu  $2+3=5$ ;  $25+4=29$  prin analogie cu  $5+4=9$ . Dar noi avem cazuri mai grele :  $27+8$  sau  $27+18$ ;  $36-9$  sau  $39-19$ .

Aici este nevoie de judecată și raționament, fiindcă intuirea ar fi o încărcare zadarnică a memoriei.

Din numeroase exerciții cu meșteșug prezintate de învățător, copilul trebuie să surprindă procedeul după care se fac astfel de operații și înapoi zic să surprindă, fiindcă o explicare sistematică n'ar avea nici un folos.

De altă parte învățătorul va trebui să dea procedeul cel mai simplu, cel mai firesc, cel mai apropiat de puterea și felul de gândire al unei inteligenți primitive și să nu-l schimbe neconținut, sub pretext că rezultatul e același. Numai matematicii lipsiți de orice cultură psihologică pot gândi altfel. Noi urmărim să se cristalizeze în mintea copilului un fel de gândire, un procedeu și nu ca el să *memorizeze rezultate*. Deosebite proceduri pentru unul și același final ar fi un lux intelectual pe care nu trebuie să ni-l permitem cu copiii de școală primară. Economia de forță mentală este principiul care trebuie să primeze față cu toate celelalte.

Pentru a afla procedeul cel mai firesc în calcule, să băgăm de seamă cum socotesc țăranii noștri cari n'au învățat carte. Ei zic așa :

$29 + 8$ ; 29 până la 30, 1 și cu 7 rămas, fac 37.

$29 + 18$ ; 29 până la 30, 1 și cu 17.....

$36 - 9$ ; 36 scot 6 fac 30; scot încă 3=

$36 - 19$ ; 36 scot 10 fac 26; scot încă 9=

La înmulțire, la împărțire, ei desfac unul din termeni, pe înmulțitor sau pe împărțit *după cum le vine mai ușor*.

Iată deci că pentru calculul mental trebuie să procedăm *altfel* decât pentru cel scris. Metodiștii disting chiar norme osebite, regulile distincte pentru aceste două forme ale calculului. Este o eroare neertată, pe care o comit cei mai mulți matematici, de a transforma calculul mental într'un simplu exercițiu de memorie vizuală. Așa ei zic :

„ $10 \times 15$ ..... Cum se înmulțește cu 10?

Se pune un 0..... etc.”

Aceasta este o greșală fundamentală — o repet. Aritmetica cere să se sprijine cât mai puțin pe memorie, dar cu asemenea calcul mental, noi o sprijinim *numai* pe memorie ! Ce-i de mirare atunci ca copiii să învețe pe de rost până și la Aritmetică ?



### Observațiuni mărunte.

Mai avem de adăugat, pentru a sfârși cu analiza materiei de clasa I-a, următoarele :

A) Cevă care contribuie mult la ușurarea muncii noastre ulterioare este *ordinea* cu care trebuiesc scrise exercițiile de aritmetică. Copiii să scrie unul sub altul exercițiile de *aceeași natură* (aceeași operație), și în coloane osebite *operațiunile de natură osebită*. Pe nesimțite ei se vor deprinde să distingă fără șovăire formele de gândire osebită, așa zisele operațiuni fundamentale, și nu vor înmulți în loc să împartă, nu vor adună în loc să scadă, cum li se întâmplă de atâtea ori candidaților la definitivat.

B) Cea mai mare grijă a profesorului să fie ca copiii să nu scrie nimic greșit. Reproducerea fiind o lucrare mai complexă și de activitate proprie, fixează în memoria lor impresiunile cu mult mai mare putere decât simpla primire din auz. Exercițiile greșite de reproducere sunt pricina erorilor statornice pe care copiii le repetă ani de zile și cari fac tortura dascălului. Iată de ce nu se dictează elevilor, nu li se vor da să scrie acasă, decât exerciții făcute de *nenumărate* ori oral. Iar în vreme ce copiii scriu, învățătorul e cu ochiul la dânșii pentru a preveni orice eroare. Să nu uităm, calculul scris e un adevărat exercițiu de mecanizare, față de cel oral, și ca atare nu se poate face decât cu un fond *perfect cunoscut și exact asimilat*.

C) Corectarea celor scrise, când sunt totuși greșeli, să se facă *imediat*, și pe cât se poate *de copil însuși*, pentru ca forma greșită să nu fie lăsată să se fixeze în memorie.

D) Cât mai puțin de lucrat acasă și cât mai mult în clasă.

E) Intrebările învățătorului nu trebuie să se lase influențate de formula scrisă a calculului, ci să varieze adesea, să fie simple, firești și înțelese.

#### § 4. Materia clasei a doua.

Numerile până la un milion, a căror formare se face după principiile văzute mai sus, se împart în trei serii mari :

- A. 100—1,000  
 a)  $100+100$ .....  $2 \times 200$ .....  $100 : 2$ .....  
 b)  $100+10$ .....  $2 \times 210$ .....  
 c)  $100+1$ .....  $110+1$ .....  
 B. 1,000—10,000  
 C. 10,000—1,000,000 } cu aceleași subdiviziuni.

După formarea seriei A se dă teoria celor patru operațiuni fundamentale, cari operațiuni se repetă apoi în sânul fiecăreia din seriile următoare.

Iată ce avem de deosebit la fiecare din cele 4 operațiuni aritmetice :

- 1) înțelesul operațiunii, distincțiunea ei de altele ;
- 2) numirile tehnice ;
- 3) regulile relative la așezarea numerelor ;
- 4) „ „ „, efectuarea operației.

De oarece avem numere mai simple sau mai complexe, învățătorul va băga de seamă ca exercițiile cele mai grele să vie treptat mai la urmă.

Așa zisele cazuri însă, la adunare, înmulțire și celelalte, nu trebuiesc distinse decât de către dascăl, pentru a-și impune lui o ordine în predare, nici odată de către copii, pentru cari ele ar rămâne subtilități fără nici un rost.

Înțelesul operațiunii se găsește *numai* din analiza unor probleme ușoare. Iată de unde rezultă regula metodică ca orice teorie aritmetică să fie precedată de analiza amănunțită a câtorvâ probleme simple și clare. Cu cât aceste probleme vor fi mai ușor de rezolvit — absolut oral bineînțeles — cu atât copilul va surprinde mai lesne procesul de gândire special operației date.

După analiză vin numirile tehnice și definiția. Apoi



se așează în scris *problema* pe tablă, cu care prilej dascălul atrage atenția asupra locului ocupat de fiecare număr, și se lucrează pe cât se poate împreună cu copiii. După ce se rezolvă în chipul acesta 2—3 probleme, învățătorul ajută pe elevi să formuleze ei însuși regulile așezării și ale executării. E de preferat să se doosebească două reguli, cum am zis, — cea dintâiu se reazemă mai mult pe vâz, cea de-a doua mai mult pe raționament, — decât să se unească într'o cugetare kilometrică, după cum obișnuiesc autorii noștri de cărți didactice.

La aplicare e de dorit să se alterneze problemele cu exercițiile propriu zise: unele silesc pe copii să gândească, cele din urmă îi duc mai lesne la mecanizare.

Iată și cazurile ce le-am putea distinge:

- a) Adunare, scădere... în care ambii termeni au câte o cifră;
- b) „ „ ... în care cel puțin unul are două cifre. Scădere cu împrumut, etc.;
- c) „ „ ... în care cel puțin unul are trei cifre.

La înmulțire numărul care decide distincțiunea cazurilor este înmulțitorul, — el dă produsele parțiale — la împărțire, împărțitorul.

Și în clasa II-a avem de deosebit tot două feluri de lecțiuni: cele de teorie sau de pricepere, cele de aplicare sau de mecanizare..

O distincțiune mai însemnată însă este cea dintre lecțiile de text sau de teorie, adică acele în cari urmărim un procedeu, o regulă generală, o cunoștință largă de care elevul se va servi în diferite împrejurări, și lecțiunile de problemă, exerciții de analiză, de perspicacitate, de pătrundere, adevăratele exerciții de ascuțirea minții. Despre cele dintâiu s'a vorbit în deajuns. Să cercetăm acum metodică celor din urmă.

## § 5. Problemele.

În afară de problemele ușoare, străvezii am zice, în cari mintea se orientează lesnicios și de cari ne folosim sau cu material de analiză la predarea teoriei sau ca aplicare a ei, avem probleme dificile, complexe, unde firul gândirii este greu de urmărit. În orice problemă aritmetică ni se cere ca pe baza unor raporturi date dintre noțiuni, de obicei concrete, să găsim una sau mai multe noțiuni, foarte îndepărtate câte odată de datele problemei și pentru a căror aflare avem de multe ori nevoie de raporturi și lucrări intermediare, pe cari o minte mai superficială nu le poate surprinde. Iată de unde vine obișnuita credință că pentru a rezolvi probleme se cere talent. Și cu toate aceste nici o știință nu are nevoie de mai puțin talent pentru a ne duce la rezultate bune, decât Aritmetica. Dovezi am putea găsi o sumă. Să ne mulțumim numai cu una : Aritmetica este prima știință creată de om, aceea deci care corespunde mai exact cu prima fază de propășire intelectuală, adică cu faza la care a ajuns și poate ajunge cel mai mare număr de indivizi !

O pregătire pentru orientarea exactă în rezolvirea de probleme o poate căpăta copilul numai din formarea inteligent făcută a numerilor și din deprinderea de a-și întregi totdeauna gândirile.

Ce avem de observat într'o problemă?

Esențialul—și aceasta nu trebuie nici când uitată,—esențialul este ca elevul să vadă *întregul de gândire*, să-l țârmurească bine, să-l hotărnicască, pentru ca apoi să-l poată desface, să-l poată desghiocă în părțile lui constitutive. A da o problemă bucățică cu bucățică, cum fac unii profesori, este o procedare absolut falsă. Problema trebuie dată toată și așa de lămurit prezintată încât elevul să simtă că nici nu i se mai pot adăoga apendice, dar că nici nu-i lipsește nimic. Problemele-șarade nu au ce căută ca exerciții de școală. Rămâe jocuri de societate !

Dar pentru ca elevul să înțeleagă întregul, trebuie



să cunoască toate noțiunile din problemă și de aci necesitatea așa numitei *analize logice*. E de preferat ca această analiză să se facă înainte de a da enunțul, deși nu ar fi o greșală să vie și pe urmă.

Enunțul trebuie lămurit cât mai bine, dar nici odată scris pe tablă. Elevii nu mai pot urmări — afară de rari cazuri — înțelesul abstract al problemei, ci se lasă ispitiți de însușiri grafice: felul de scriere, ortografie, punctuație, adică amănunte cari le îndepărtează mintea dela țintă. Simțurile sunt așa de puternice la copii, încât o activitate pur intelectuală nu le poate nici când ținea piept, dacă au apucat a intra în joc.

Enunțul va fi bine și răspicat lămurit. Nu e nevoie să facem economie de vorbe, n'avem doar motivele autorilor de cărți didactice!

Datele problemei le scriem pe tablă, pentru a nu cere copiilor eforturi de memorie fără nici un folos; le scriem cât mai în ordine, pentru ca prin însuși așezarea lor să ajutăm la pătrunderea raporturilor ce urmărim. Apoi cerem elevilor să reproducă enunțul, pe cât se poate *schimbând* ordinea de succesiune a ideilor — atât cât mersul logic al gândirii o îngăduie — și insistăm ca ei să-și dea bine seamă de ceiace *este dat și mai ales de ceea ce li se cere*. Cu acesată distincție începe partea a doua a cercetării noastre, adică *analiza matematică*. Din cântărirea celor două gândiri, *soluția* pe de o parte, *ceea ce este dat* pe de alta, are să găsească elevul operațiunile și gândirile intermediare.

Principalul este ca elevii să afle singuri tot mersul problemei, fără ajutorul dascălului. Până târziu însă ei nu o pot face aceasta. Iată de ce analiza matematică este ajutată de întrebările dascălului, iar ideile principale rezultate din această analiză se fixează pe tablă în ceea ce tehnic numim *titluri*.

După ce s'a desfăcut în părțile ei întreaga problemă, începe *rezolvirea* sau a treia parte a cercetării. Rezolvirea se poate face în scris sau numai oral, după complexita-

tea numerelor și a operațiilor. Este o greșală mare să reamintim cu prilejul problemelor regulile teoretice. Astfel de digresiuni obosesc mintea fără nici un folos și o împiedică de a concepe cât mai puternic întregul problemei, care e, cum am zis-o, lucrarea de căpetenie.

Ca generalizare se schițează enunțul și mersul problemei. Mult meșteșug trebuie ca să se facă o generalizare bună la probleme. Când e prea generală, nu mai seamănă a nimic; când e oglindirea amănunțită, repetarea problemei cu întreg mersul rezolvirii, e o muncă inutilă. Numai inteligențele cu adevărat fine pot eși din această înfundătură.

S'a propus de către unii matematici o metodă nouă pentru probleme zisă *metodă inductivă*. Numirea e greșită, iar valoarea ei foarte învelnică. Iată în ce constă. Înainte de a da enunțul unei probleme grele, se dau una sau mai multe probleme ușoare cuprinzând gândirea principală, *nodul* celei date ca temă, prezentat însă sub forma cea mai simplă, cea mai sensibilă, cea mai vizibilă așa zicând. Și astfel, prin simplă analogie, copilul înfrânge greutățile problemei complexe date ca temă principală.

O asemenea ușurare eu nu o găsesc priincioasă disciplinării intelectuale și de aceea condamn metoda inductivă cu desăvârșire. Cu dânsa am introdus o formă elementară și nesigură de raționament, *analogia*, tocmai în ramura de învățământ eminentamente proprie pentru disciplinarea și împuternicirea spiritului de deducție.

## § 6. **Materia clasei a treia.**

Teoria numerelor zecimale este o cunoștință relativ abstractă, ea trebuie dedusă din întrebuințarea sistemului metric. Din clasa a II-a copiii cunosc unitățile de măsură, metrul (temelia sistemului), litrul, kilogramul (luat ca unitate și nu ca multiplu) și leul cu subdiviziunile lui obișnuite. În clasa a III-a trecem la multiplii și submultiplii acestora. Toate aceste măsuri trebuie folosite în



fața copiilor, numerele aflate, scrise pe tablă cu semnele lor convenționale, ca numere întregi; apoi se caută raportul de mărime al fiecărei subdiviziuni cu întregul și numai după numeroase exerciții, în mai multe lecții, se scrie fracția și se ajunge la noțiunile abstracte de zecime, sutime, etc. Cum vedem, submultipli se pot da după multipli, sau cel mult paralel cu cei ce le corespund, ca raport, față de întreg. Raporturile reciproce dintre fracțiunile acestea — dintre zecime și sutime, etc. — se fac și mai târziu, iar definiția de fracție zecimală nu are ce căuta decât în clasa a IV-a, când vom distinge cele două specii de fracții: ordinare și zecimale. Esențialul în lecțiunile clasei a III-a este să nu ne grăbim, să nu ne plictisească exercițiile numeroase de măsurare și de scriere și să nu țintim prea curând a întregi cunoștințele despre fracțiile zecimale, cu noțiunile generale ce ar putea rezulta. Copilul trebuie să învețe a se sluji de măsuri, lucru pentru care se cere timp, iar pentru aceasta nu are nevoie de proprietățile fracțiilor, cu atât mai puțin de definițiunea lor. Aceste din urmă două cunoștinți pot forma încheerea de fine de an, sau cel mult cunoștința care să preceadă imediat regulile teoretice ale înmulțirii și ale împărțirii zecimalelor. Avem un an de zile pentru a ajunge la dânsule, să știm bine întrebuința vremea până atunci!

Materia cu adevărat nouă, migăloasă și eminentemente utilă, este, cum ziceam, sistemul metric. Cunoștințele relative se sprijină însă mai mult pe simțuri. Copilul trebuie să mânuiască el însuși măsurile, să le mânuiască multă vreme, până să ajungă să nu mai aibă nevoie de dânsule: să cunoască din o singură privire *cam* ce dimensiuni are un corp din fața lui, să simtă ținându-l în palmă ce greutate are, să-și dea seamă cu ochii închiși ce fel de monedă i s'a dat. De sigur toate aceste aprecieri au să fie cu aproximație, dar numai o asemenea deprindere este cultură cu adevărat folositoare omului.

## § 7. Materia clasei a patra.

Ca și în clasa I-a avem aci materie prea multă pentru un an. Noțiunile de fracții ordinare, oricât ar fi ele de reduse prin ultimul program, cer numeroase exerciții intuitive pentru a se cristaliza, ceea ce înseamnă vreme îndelungată. Tot așa cu celelalte două categorii de cunoștinți: măsurile de suprafață și de volum, regulile de dobândă, scont și celelalte.

Prin intuiție se dau copiilor cunoștinți de  $\frac{1}{2}$ ,  $\frac{1}{4}$ ,  $\frac{1}{3}$  etc., adică *fracțiuni anumite*. Acestea se scriu, când se dau și numirile tehnice, se compară între ele și din numeroasele exerciții intuitive, anume potrivite de dascăl, observă copiii proprietățile lor particulare și numai după această se trece la cunoștințele teoretice și la definițiile corespunzătoare. Cum ziceam, exercițiile acestea cer timp, fiindcă nu e practic să dăm mult într'o lecție.

Un material intuitiv de folosit, în această ordine de idei, este și aparatul lui *Tillich*.

Sistemul metric se completează cu unitățile de suprafață și volum, cari se dau tot prin intuiție și tot prin măsurări reale.

Reducerea la unitate și aplicațiunile ei, dobânda, scontul, etc., sunt necesare, în afară de valoarea lor practică, ca gimnastică intelectuală, cu condiție să nu ne folosim de formule. Noi urmărim în școlile primare și secundare ca copiii să *gândească*, să-și *desvolte judecata justă*, nu să-și cristalizeze economicos cunoștințele, cu mult prea puține încă pentru plasticitatea creerului lor! Și apoi formulele, cari memorizate greșit pot fi un izvor nesecat de erori, sunt o economie mintală binefăcătoare numai pentru cine le poate oricând controla și rectifică, nu și pentru mințile inculte.

Orice problemă de reducere la unitate va trebui să rămâe, pentru elev, o greutate de învins *numai* cu judecata și *tăria* atenției lui, și singure varietatea și bogăția



exercițiilor să-i ușureze munca, iar nici de cum ajutorul străin al formulei.

Problemele de analiză și lecțiunile de teorie propriu zisă se tractează după metodică celor de clasa a doua și a treia.

### § 8. Observațiuni generale.

1) Pentru ca elevii să lucreze toți și la exercițiile scrise ca și la cele orale, dascălul va cere ca în clasă să se vorbească rar, înțeles, tare, răspicat, despărțind între ele, așa zicând, gândirile esențiale și silind ca toți școlarii să scrie cele dictate de dânsul sau de elevul pe care-l ascultă. Nu va întrebă prea multe pe un singur elev, dar mai ales nu-i va preumblă prin clasă sub pretext ca să scrie pe tablă. Școlarii scriu pe plăcile lor, iar pe tablă scrie dascălul, — totdeauna în *urma elevilor și numai ca un model* după care aceștia au să-și poată îndreptă erorile. În caz când școlarii sunt osteniți, îi poate chema spre preumblare la tablă, dar aceasta va constitui o distracțiune și nici cum o lecție serioasă.

2) Lucrările ce se dau acasă să fie scurte, analoage și relativ mai ușoare decât acele făcute în clasă. Să nu silim copilul a recurge la ajutor străin.

3) Lucrările scrise să se corecteze pe cât se poate în clasă, cu toți școlarii și cât mai curând după executarea lor.

4) Să ne oprim cu exercițiile de mecanizare înainte ca copiii să se plictisească, căci de îndată ce le-a dispărut grija și interesul, ei fac erori de cari cu greu îi vom dezbara.

5) Problemele să fie reale și bine gradate ca greutate. Cărțile noastre didactice păcătuiesc toate în privința ultimei cerinți: unele cuprind numai probleme ușoare, altele numai probleme foarte grele. Gradarea și potrivirea cu forțele copilului lipsesc la toate.

## -CAP. III.

**GEOMETRIA**

Geometria cuprinde în școala primară cunoașterea formelor regulate cele mai simple și măsurarea suprafețelor și a volumelor celor mai des întâlnite în viață. Ea are drept pregătire câteva lecțiuni de desemn geometric, pregătire foarte neîndestulătoare, de oarece tot desemnul se reduce la câteva figuri plane, cari nu interesează pe copil, după cum nu-l interesează nici o abstracțiune fără legătură cu viața. Volume nu se desemnează, din cauza fineței de observație și de judecată pe care o cere reproducerea lor, decât în anul ultim, și atunci numai pentru desăvârșirea teoriei. O pregătire mai bună ar da-o exercițiile intuitive, fie cu obiecte reale, fie cu simple concepții geometrice exteriorizate în carton sau în lemn, cu condiție ca copilul să le pipăe și să vadă în nenumărate rânduri acele figuri, iar la observarea obiectelor din natură, să se facă o continuă apropiere între forma fiecăruia cu acea geometrică corespunzătoare. Asemenea exerciții ar familiariza pe copil cu elementele geometrice: suprafață, muche, volum, etc. cu mult mai bine decât observarea sistematică a cubului în 2—3 lecțiuni, după cum o cere programul nostru.

În afară de *distingerea formelor una de alta*, pe care la urma urmei ne-ar putea-o da și învățământul intuitiv, chiar fără ajutorul unui material școlar anumit, noțiunile de Geometrie rămân *cunoștinți de construcție* și ca atari nu se pot înlănțui în mintea noastră decât dela simplu către complex. Nu putem deci proceda cu ordine și deșteptând totuși un continuu interes în asimilarea materialului geometric, decât mergând sintetic. Prin aceasta nu înțelegem ca geometria să devie o știință abstractă. Din potrivă, noi credem că în școala primară Geometria trebuie să rămâe o concepere de imagini, *din ce în ce mai îndepărtate de intuiție, în care demonstrația și întrebuițarea formu-*



*lelor nu au ce căută.* Absolventul celor patru clase primare nu are nevoie să știe mai mult decât țăranul care-și măsoară din practică orice volum orice suprafață întâlnită în vieța; atât numai că cunoștințele lui se cere să fie mai sistematice, mai clare, mai bine orânduite și mai ușor de controlat una prin alta. Dar tocmai ca și țăranul, elevul trebuie să-și găsească singur elementele de măsurare. Profesorii noștri transformă Geometria în o simplă aplicare a Algebrei în școlile secundare, a Aritmeticei în cele primare, uitând că ea este o știință *practică aproape reală*. Problemele lor de geometrie sunt probleme de calcul. Din câteva date se cere să afli, să *deduci* altele, după ce ți s'a arătat, sau mai bine zis ți s'a spus, în ce relație stau elementele geometrice între ele. Ex. : diametrul fiind atât, să se afle suprafața sferei, etc. Locuitorul dela țară însă și orice om în vieța zilnică nu are nevoie de astfel de socoteli de diletante și nici nu are posibilitatea de a păstra o vieță întreagă formulele memorizate. El trebuie să caute și să-și găsească singur, pentru fiecare caz special, toate elementele necesare măsurării. Iar acest fel de exerciții nu se fac îndestul în școală, pentru ca elevul să poată mecaniza practica absolut trebuitoare.

Copilul să vadă pe teren straturi, ogoare, cari pot avea o formă regulată sau nu; să le măsoare și să constate *cum e mai ușor de măsurat*; să *afle singur* și de-a dreptul ce elemente are de căutat în fiecare caz anumit de măsurare.

În felul cum se învață astăzi Geometria, copilul la fiecare dată trebuie să se silească să reducă *forma reală din fața lui*: gireadă, monument, copac, etc. *la o formulă văzută cândva* pe tabla școlii; să-și aducă aminte *cum și ce a măsurat* la ea, și apoi prin deduceri kilometrice să-și găsească formula de care are nevoie. Și nu vorbim de cazul când formula — care nu se sprijină pe nici o impresie sensuală, — s'a memorizat pe dos, ori s'a alterat în minte, lucru foarte obișnuit la copiii, de oarece dânșii nu au nici o posibilitate de a se controla. Geometria școa-

lei noastre primare cu materialul ei didactic artificializat, cu formulele ei cari numai săcătuesc inteligența, cu calculele ei de amator, rămâne o disciplină intelectuală absolut factice și fără nici un rezultat folositor.

Geometria ar fi să se predea fără carte, și numai ca aplicații de măsurare; iar pentru educarea ochiului, a mâinii, pentru întărirea facultății de imaginare, de plămuire, ar fi să deslipim din ea, ca un exercițiu absolut independent, desemnul geometric.

Cum ar fi mai bine să se înlănțuiască cunoștințele de Geometrie? Cele de suprafață întâiu, ori cele de volum?

Eu socot că ambele sisteme, susținute cu atâta râvnă de propunătorii lor, sunt greșite, câtă vreme nu vom distinge în sânul Geometriei două categorii de lecțiuni perfect osebite: 1) *lecțiuni de distingerea una de alta a figurilor și a elementelor lor constitutive*; 2) *lecțiuni de măsurare*. Cele dintâi se reazemă exclusiv pe simțuri, cele de al doilea cu mult *mai mult* pe judecată și raționament.

În categoria I-a nu putem proceda decât conform mersului firesc al minții: dela complex la simplu, adică dela volume către suprafețe; în categoria a II-a e mai firesc și mai lesnicios mersul dela simplu la complex, dela suprafețe la volume.

Lecțiunile de cunoașterea figurilor, cari ar putea preceda chiar cu un an pe celelalte, s'ar face ca toate lecțiunile de obiecte, pe baza intuiției ajutate — și aci lucrul e mai ușor de cât oriunde — de desemn. Iar pentru ca ele să dea cel mai mare folos, putem desemna figurile după model, din memorie și din închipuire (vezi Cap. IX, § 2). Vom începe cu volumele și treptat ne vom sui la abstracțiunile de suprafață, punct și celelalte.

În categoria a II-a, măsurarea suprafețelor va precede pe acea a volumelor. Decât, în loc să începem cu pătratul, vom începe cu dreptunghiul și paralelogramul. Ca să se distingă lungimea și lățimea, aceste elemente trebuesc în adevăr să se prezinte ochiului și pipăitului în



mărimi osebite. Să nu ne lăsăm influențați de chestiunea respectivă din Aritmetică: „*metrul pătrat ca unitate de măsură*”. Noțiunile corespunzătoare din Aritmetică sunt mai abstracte și mai convenționale decât acele din Geometrie; acestea trebuiesc *tractate în urmă* și nici de cum paralel cu celelalte, după cum se face. Copilul măsoară multe lungimi în jocurile lui, înainte de a cunoaște mărimea convențională luată drept unitate. Tot așa el va trebui să știe măsura suprafețelor înainte de-a cunoaște ce-i metrul pătrat.

Paralel cu aceste lecțiuni practice, cum ziceam, ar fi să se facă în clasa a IV-a desemnul geometric, care să menție legătura dintre ele și teoria Geometriei.

Tocmai ca și Aritmetica, Geometria ne deprinde cu repeziciune și exactitate în gândire, cu pondere și conciziune în expresie. Dar ea dă mai mult decât Aritmetica și Algebra: dă claritate și precizie în imagini, dă deprindere cu forme cari îmbogățesc închipuirea și puterea de combinare. Prin efortul pe care-l cere abstracției și concepției, ea dă minții mai mult avânt. Dacă intuirea figurilor se face în mod inteligent, Geometria poate contribui foarte mult la cultura imaginațiunii și a sentimentului estetic. Iată de ce vom zice că din punct de vedere educativ, Geometria este cu mult superioară Aritmeticei.

#### CAP. IV.

### GEOGRAFIA

Geografia, în care se poate îmbină atât de fericit știința exactă cu jocul fantaziei, este unul dintre obiectele de învățământ cu cari se pot face lecțiunile cele mai frumoase. Ea are o varietate și o bogăție de cunoștinți și de proceduri ca nici unul altul și o valoare educativă fără seamăn.

Toate aceste calități au însă nevoie pentru a fi puse în valoare, de oarecare artă în expunere.

Geografia trebuie să înceteze de a fi un leșt al memoriei cu nămolul ei de amănunte. Oricât de interesante și de exacte ar fi cunoștințele ei, n'au nici o valoare de îndată ce nu le putem păstra și mai ales când ele nu slujesc la prelucrarea, la făurirea unor aptitudini intelectuale ale copilului.

Dacă cercetăm cunoștințele de Geografie, găsim că marele număr sunt concrete: măsurări, așezări, direcții etc. Acestea toate se dau în descrieri. Însă în loc ca descrierea să fie o simplă înșirare de amănunte fără alegere, cu un început și un sfârșit arbitrar, ea să se facă pe tablouri, adică pe întregi de gândire bine organizați, în cari amănuntele fără relief să dispară, lăsând loc numai celor plastice, iar acestea prin faptul că pun imaginația în joc, vor rămâne ca zugrăvite în mintea copilului.

Chestiunea de competenție este aci alegerea cunoștințelor. Toate nu pot fi păstrate și nici nu au aceeași însemnătate. Programul nostru țarmurește în trăsături generale capitalul de dat în școlile primare, — dar el este de obicei greșit înțeles. Dascălii noștri se mulțumesc cu cât le dă cartea de clasă, ceea ce e insuficient, nu numai ca material de descriere, de desfășurare artistică, dar chiar ca cunoștințe pozitive. Când cunoștințele sunt prea multe se pierd din memorie, dar și când sunt prea puține și nu au nici un sprijin, iarăși se pierd! Cu câțiva ani în urmă, se cerea copiilor prea mult, astăzi li se cere prea puțin și rezultatul este acelaș.

Nu socot trebuitor un spor de cunoștințe în cărțile de școală, — deși nu sunt de admirat toate nici în această privință — dar aș dori ca dascălul să aibă de unde culege material descriptiv, interesant și pitoresc, cu care să-și măstrească lecțiunea. Ce farmec poate avea o explicare aidoma cu textul elevului? Că acesta va pierde mult din amănuntele date, neregăsindu-le în carte, nu face nimic. Inteligența lui a fost pusă în joc în momentul explicării și aceasta e ținta de urmărit în primul loc.

Cărți de Geografie interesante cunosc multe în limba



franceză, mai puține în limba germană. În limba noastră încă s'au făcut câteva încercări. De recomandat cu osebire volumele d-lui *Iorga* — deși alcătuite în alt scop — și „*Județul Neamț*” al d-lui *Calmuschi*. „*România pitorească*” a poetului nostru *Vlahuță* este o serie de impresii prea subiective, lipsite de plasticitate și deslânate.

Cunoștințele cu adevărat greu de explicat sunt acele de Geografie politică. Analogia, de care ar fi să ne servim, după îndemnul metodiștilor, e un simplu punct de plecare de 2—3 lecțiuni.

Ar fi o chestiune de discutat însă dacă copilul de școală primară are nevoie de aceste distincțiuni amănunțite și subtile, cari alcătuiesc fondul Geografiei politice. Eu mă îndoiesc. Ar fi destul de mult și îndeștător ca el să știe și să priceapă cum se face administrarea țării lui.

Singurul principiu conducător în tractarea acestor lecțiuni ar fi: să ne sprijinim ca punct de comparație pe ceva mai bine cunoscut și să alegem numai însușiri, amănunte, cari pot izbi imaginația. Copilul ca să priceapă trebuie mai mult să-și închipuie.

Geografia economică este ușor de asimilat când cunoștințele ei se pun în legătură logică cu ceva și mai ales când ne folosim de figuri. Cea matematică are în deajuns material de concretizare, așa că nu mai întâmpinăm greutăți mari în explicare. Totul e să reducem noțiunile abstracte, de pricepere, cât mai mult la elemente descriptive, figurative, cu cari să închipuim, să zugrăvim, să plăsmuim lucrurile.

O greutate în Geografie sunt numerele. Având în vedere că nu toate au aceeași însemnătate pentru oricine s'a statornicit de către pedagogi următorul principiu metodic: se aleg din Geografia țării câteva numere însemnate, populația câtorva centre, înălțimile mari, suprafața țării, etc., cari se memorizează cu cifre rotunzite. Acestea servesc de jaloane, de puncte de comparație, de unități de măsură pentru numerele întregii Geografii. Cu chipul



acesta punem ceva imagini în locul abstracțiunilor pure arătate de numere.

Trebue să mai distingem în fine un material, brut i-am zice, numele proprii. Acestea cer o puternică sforțare de momerie. Să nu uităm că orice nume nou trebuie scris pe tablă, ceteț și ochios, pentru ca imaginea vizuală să sprijine pe cea auditivă. Cum să-l scriem însă? Cu ortografia lui proprie sau așa cum se rostește? Aceasta este o chestiune foarte mult discutată. Eu socot că fiecare nume trebuie scris și rostit în limba din care e luat. Pentru a ne putea folosi de cunoștințele noastre școlare în vieța zilnică, trebuie, pe cât se poate, să nu existe deosebiri de rostire în numele fondului geografic comun. De ce să zicem Munich, Viena, Dresda, când pe scrisorile ce ar fi să trimitem în acele orașe, va trebui să scriem altfel? În nici o călăuză de căi ferate, în nici o hartă de drumuri de fier nu găsim numele din cărțile noastre de școală.

Ar trebui, cum ziceam, să scriem numele cu ortografia lor și să le rostim deslușit. Copilul ar avea o greutate mare, dar numai o singură dată pentru totdeauna.

Materialul didactic al Geografiei este foarte bogat și interesant. Locul de căpetenie îl țin tablourile: vederi pitorești, monumente de artă, mustre industriale, agricole... tipuri omenești după rasă, națiune, etc. Cu cât tablourile sunt mai mari și mai artistice lucrate, cu atât au o valoare didactică mai mare. Vin apoi hărțile, atlasurile, globurile și aparatele didactice speciale Geografiei matematice. Hărțile pot fi *murale* sau de *clasă*, *mute* sau *scrise*, *plane* sau *în relief*. Fiecare fel își are calitatea lui. Harta murală dă o idee mai luminoasă de așezarea relativă a fiecărui punct, cea de clasă îndeamnă pe elev la muncă proprie.

Tot așa au merite egale, deși osebite, fiecare din instrumentele didactice arătate mai sus. Folosindu-ne din când în când de fiecare, putem face ca lecțiunile să fie pururi variate și atrăgătoare.



O deosebire mai temeinică este de făcut între *hărțile de mână* și *cele tipărite*, cele dintâiu prea mult folosite.

Orice hartă nu ne dă decât așezarea, întinderea și, dacă considerăm și pe cele în relief, înălțimea, unei porțiuni de pământ sau de apă *față* de alta sau de altele. Ea este deci o simplă schemă de relativități, care nu poate avea măcar pretenția de a rezuma totalul de cunoștinți dintr'un întreg de gândire. A ne sluji de hărțile de mână în fiecare lecție, cum o facem astăzi, este a încătușa bclșugul de cunoștinți rodnice și atrăgătoare, cum ar putea să ni-l dea o descriere liberă și măestrită, a-l încătușa, zic, într'o simplă schemă care nu spune copilului nimic. Dar mania profesorilor desemnatori a schimbat centrul de greutate al învățământului geografic. Harta, din simplu procedeu de ajutor, a devenit însăși ținta lecției. Profesorul desenează toată vremea, reducând gândiri, puternice și figurative la linii și puncte, elevul copiază ce-i pe tablă și... nu gândește nimic! Li rămâne să memorizeze a doua zi pe de rost textul, iar peste o săptămână a uitat despre ce fuse vorba!

Cu harta înlocuim o lucrare de imaginație, fecundă, printr'o simplă memorizare vizuală, anume amintirea câtorvâ puncte văzute într'o așezare anumită și botezate cu vorbe ce se confundă. Hărțile de mână sunt o simplificare a Geografiei, o reducere la formule, un mijloc simplist și aproape mnemotehnic. L'am putea folosi cel mult ca rezumat. Și n'am relevat relele cari rezultă din abuzul hărților. Munca istovitoare cerută de executarea lor îngrijită, îndemnul sistematic spre minciună: elevii copiază harta pe geam sau se folosesc de munca altora, etc.

Cum am zis, pentru cunoașterea Geografiei folosul hărților de mână este foarte mărunț, foarte redus. Ar fi să nu le utilizăm decât sub forma de schițe mute, singurele cari pot da clară ideea întregului. Vorbele scrise pe tablă când în sus, când în jos, sunt o continuă distracție pentru elev și o zădărnice de fiecare clipă a lucrării lui de sinteză. Profesorul își va despărți deci tabla în două

printr'o linie verticală, pe o parte va schița harta, pe alta va scrie numele în cea mai bună ordine.

Mai presus de toate mijloacele însă despre cari s'a vorbit sunt călătoriile și excursiunile. Impresiile juste culese de individ și potrivite deci puterilor lui de primire, prețuesc cu mult mai mult decât plăsmuirile închipuirii, și nu numai pentru capitalul lui geografic, ci chiar pentru întreaga-i cultură morală. Plimbări în natură, iată cea mai sănătoasă și mai prețioasă petrecere ce putem oferi elevilor noștri; iată și cel mai puternic ajutor dat culturii lor științifice.

**Metodica.** — Am deosebit în trăsături generale două categorii de cunoștințe în Geografie: unele, mai mult sau sau mai puțin concrete, (grație mijloacelor de concretizare) cari se pot îngițe în memorie și dăinuî, altele abstracte.

Intr'o descriere meșteșugită care să aprindă închipuirea elevilor, profesorul poate strecură elementele abstracte indispensabile. Acestea în puterea asociației cu imagini se păstrează câtvă timp în amintire. Dacă mai intervin și alte mijloace didactice, ca repețirea, tablouri comparative, etc. ele pot rămâne pentru totdeauna la îndemâna copilului.

Iată o schemă după care aș îndemnă eu să se facă cele mai multe din lecțiunile de cari vorbim, deși Geografia este obiectul căruia i se poate mai puțin impune un anumit mers de explicare. Pentru a înțelege însă această schemă și a o motiva, trebuie să ne amintim că Geografia, în afară de utilitatea ei practică, are chemarea să ne desvolte imaginația, să ne lege multe din cunoștințele despre natură în raporturi logice și reale, să ne exerciteze raționamentul. Pentru a atinge ținta această dublă, cunoștințele ei așa de complexe și de variate, vor trebui să se sprijine între ele, vor trebui prezintate în totaluri de gândire cât se poate de artistice. Infine, din belșugul acesta de cunoștințe, unele esențiale, temeinice dar abstracte, vor trebui repețite de mai multe ori și în fiecare dată sub o formă nouă.



Iată schema propusă :

a) descrierea succintă, dar interesantă și puternică a întregului. Folosirea materialului concret care poate ajutură închipuirea elevului ;

b) analiza amănunțită a chestiunilor de căpetenie. Folosirea hărților cerute de subiect ;

c) desemnarea hărții, cu care prilej se rezumă întreg materialul desfășurat.

Mersul de gândire, metoda cu alte cuvinte, din fiecare lecție, care câte odată poate fi analitică, câte odată sintetică, cele mai de multe ori este analitico-sintetică.

Materia prevăzută de programul nostru primar o vom despărți din punct de vedere *metodic* în două grupe :

A) *Cunoștinți propriu zis geografice,*

B) *Cunoștinți pregătitoare.*

Cunoștințele geografice propriu zise, atât de numeroase, să le reducem noi pentru simplificarea muncii noastre de dascăl, la câteva categorii, adică atâtea câte sunt și punctele de vedere după cari considerăm noi lumea geograficește :

1) *așezarea față de punctele cardinale și față de puncte luate arbitrar :* la Răsărit, la Sud, la dreapta Rinului, la nordul Franței, etc ;

2) *relativitatea de mărime :* întindere de teritorii, înălțime de munți, lungime de fluvii, etc. ;

3) *caracteristica regiunilor ca producțiune* — calitatea, cantitatea și efinătatea produselor naturale ori industriale — și mijloace de exploatare ;

4) *caracteristica regiunilor, individualizate sau nu politicește, ca populație :* rasă, religie, limbă, obiceiuri, aptitudini, aspirații, etc. ;

5) *organizarea politică* — State, legile lor fundamentale de organizare.

Toate aceste idei ar fi cu mult prea grele pentru mintea copilului de 8—12 ani, fără ajutorul cunoștințelor pregătitoare din clasa a II-a. Iată de ce am zice că temelia instrucției geografice este materia din clasa a II-a

primară. Ea este inițiatoarea, ea este călăuză minții în domeniul stufos al Geografiei. Descrierea și desemnarea străzilor pe care zilnic trece copilul, au de scop să-l deprindă *a vedea* și mai târziu *a-și închipui* cum pot fi așezate regiunile îndepărtate. Aptitudinile și obiceiurile locuitorilor dintr'un oraș cu dânsul, îl ajută să osebească popoarele. Și așa mai departe.

Dar dacă nu ne-am da seamă cât de departe țintim cu fiecare lecție din clasa a II-a și nu am lucra în consecință, aceste exerciții rămân o corvadă pentru dascăl și un non-sens pentru copil.

Materia clasei a II-a, cum ziceam, cea mai însemnată și cea mai interesantă, trebuie să se sprijine absolut pe experiența copilului, ea trebuie culeasă *numai din intuire directă*, iar dascălul nu va pierde din vedere nici un moment, viitoarea noțiune geografică în vederea căreia adună atâta material concret.

Ca să-și poată dascălul găsi oarecari jaloane în tratarea Geografiei de clasa II-a ca să se poată el însuși orienta în materia aceasta, dezordonat prezentată de programul nostru și de către autorii de cărți didactice, am deosebit mai sus acele cinci categorii de cunoștințe geografice. În vederea acestor categorii de gândire învățătorul își va pregăti și își va aduna materialul trebuitor.

## CAP. V.

### ISTORIA

Istoria, a cărei mică utilitate practică este cu belșug compensată de cea formală, este marea educatoare a sentimentului patriotic. Ea mai este un puternic ajutor al culturii morale precum și al afinării inteligenței în formele ei cele mai superioare.

*Bain* consideră Istoria, și poate nu fără dreptate, ca un obiect de învățământ absolut fără rost în școala elementară. Urmărirea evoluției, fie chiar a unui singur



neam, cere mai multă maturitate intelectuală, cere o subtilitate de pricepere care lipsește minții copilărești. De când lumea școlară și-a dat seamă de aceste cerinți, s'a statornicit pentru programul școalelor elementare numai *Istoria țării*, pe când cea *universală* a fost lăsată claselor secundare. Forma admisă cu necesitate este cea *biografică*. *Istoria pragmatică* cum o numesc metodiștii germani, rămâne școlilor superioare.

Forma biografică este o procedare de care ne vom folosi numai cât e strict necesar. Ea corespunde ce-i dreptul felului de gândire al copilului, este prielnică cultivării lui morale, dar îi poate înrâuri greșit concepțiunea despre valoarea și puterile individuale.

Inlănțuirea, succesiunea faptelor istorice se poate face, după părerea pedagogilor, în două feluri: dela timpurile cele mai vechi spre vremurile noastre, sau invers. In cazul întâiu mersul este cel logic, cel real și se numește *progresiv*; în cazul al doilea el este artificial, factice și se numește *regresiv*. Aceasta este deosebirea cunoscută în școală sub greșita numire de *Metodele Istoriei*. Zic greșită, fiindcă prin metodă înțelegem pedagogicește ordinea de stabilit între cunoștințele unei lecțiuni date, sau între două lecțiuni ce-și urmează una alteia, și nici decum succesiunea și legarea întregului material dintr'o știință. Aceasta din urmă este de domeniul Metodologiei, al Logicei, fiind o chestiune de organizare și nu de vulgarizare, iar cecece obișnuit se numește metodă regresivă a Istoriei, nu-i decât o *simplă procedare pedagogică*, și aceea, cum ziceam mai sus, factice. Argumentul pe care se sprijină cei ce o susțin ca pe o norocoasă inovație este următorul: „*mergând dela noi spre cei vechi, mergem dela cunoscut la necunoscut*”.

Dacă faptul invocat de acest argument poate fi adevărat într'o școală de adulți, nu mai stă astfel lucrul cu copiii. Acestora le e tot atât de necunoscută viața socială a contemporanilor ca și a celor din trecut. Mai mult. Cu cât ne îndepărtăm de vremurile actuale, cu atât putem

da de organizări sociale mai simple și deci mai ușor de cuprins cu mintea simplistă a copilului, de stări sufletești mai unitare, mai primitive, mai puțin depărtate de felul lui de a simți. Dacă principiul lui *Auguste Comte* este adevărat — că fiecare individ în evoluția lui oglindește seria stadiilor prin cari a trecut omenirea — atunci *numai* vremurile primitive le-ar putea pricepe școlarul claselor primare, nici când pe cele moderne.

Un argument și mai puternic se poate chema în potriva procedurii regresive. Istoria nu se poate bucura de privilegiile Științelor experimentale. În acestea din urmă, unde legătura dela cauză la efect este bine cunoscută, ea fiind experimental determinabilă, este indiferent, din punct de vedere logic, dacă în expunerea unui fenomen mergem progresiv sau regresiv. Și când mersul regresiv corespunde felului de a gândi al copilului, iată că el ni se impune dela sine. În Istorie însă faptele sunt rezultatul nu a *uneia* ci a unei *multiplicități*, a unei complexități de multe ori nepătrunsă *de cauze*. A studia Istoria regresiv înseamnă a atribui în mod arbitrar unei cauze efectul produs de mai multe.

Ne putem sluji desigur de fapte contemporane, întâmplător cunoscute de către copil, în asemănările, în analogiile noastre, dar atunci faptele acestea nu mai pot avea valoare științifică, ci sunt un simplu material concretizator.

Istoria are multă asemănare cu Geografia în ce privește fondul de idei. Acelaș belșug de amănunte concrete, care se grupează în imagini și tablouri, aceeași bogăție de numere și de nume proprii, amândouă în stare să dea avânt închipuirii, să încordeze atenția, să desvolte raționamentul. Istoria cere însă o inteligență mai susținută, cuprinsul ei fiind raționamente mai largi și gândiri mai complexe. Iată de ce cu ea se merge mai greu în școala primară decât cu Geografia, deși amândouă cer dascălului aceleași calități artistice.

Materialul didactic cel mai bun ni-l dau muzeele



istorice, în lipsa lot tablourile. Acestea nu trebuiesc folosite *decât* după expunerea lecției. Altfel împiedicăm lucrarea închipuirii — fapt de căpetenie în lecția noastră — înlocuind-o cu amintirea, cu memorizarea vizuală a tabloului.

Procedarea esențială în Istorie este descrierea. Cu cât aceasta va fi mai plastică, mai figurativă, cu atât va fi mai eficace pentru dezvoltarea imaginației și pentru fixarea în memorie a ideilor abstracte, ghibaciu asociate cu elemente interesante.

În privința numelor proprii și a numerelor ne vom călăuzi de normele de predare ale Geografiei.

Și lecțiunile de Istorie pot fi dezvoltate după principiul treptelor formale, cu condiție să nu scoatem și de unde nu-i o *asociație* și o *aplicare*. Citirea textului drept treaptă din urmă, nu e bună. Ea înlocuește lucrarea imaginației, urmărită de dascăl, prin o reproducere a textului, care, cu cărțile actuale de școală, poate fi cel mult o lucrare de pricepere. Dar atunci nu există nici o deosebire între lecția de Istorie și cea de citire, pe când noi trebuie să diferențiem, dacă voim să dezvoltăm inteligența în toate formele și în toate nuanțele ei. Dealtmîntrelea aplicarea nu poate fi decât în lecțiunile unde s'a ajuns la o formulă, la o maximă, ce trebuiesc cândva desfășurate și folosite de elev în *alte* împrejurări decât cele expuse în clasă.

Bucățile de citire, cu cuprins istoric, se vor folosi *ca citire*, câtva timp după ce au fost tractate ca istorie propriu zisă.

Materia prevăzută de programul nostru este tipul organizării după principiul cercurilor concentrice. Numai Limba maternă și Aritmetica mai oglindesc un întreg șir de cunoștințe atât de bine organizat. Ca și la Geografie, deosebim un material pregătitor, Legende, și unul propriu zis istoric. Pentru clasa a II-a s'au ales legende în versuri cari cântă faptele de căpetenie cuprinse între întemeierea Principatelor și timpurile contemporane și cari



se tratează ca bucăți de memorizare. Ele îndeamnă pe copil spre vremurile de mult trăite, căci cu firma lor de poveste le farmecă lesne mintea. Acesta e materialul pregătitor.

În clasa a III-a facem întreagă Istoria țării, dela formarea poporului român până în zilele noastre, amănunțind de preferință epoca eroică. Într'a IV-a clasă complectăm cu noi amănunte cadrul cunoscut și stăruim cu osebite asupra vremurilor contemporane, a celor de grabnică și spornică propășire.

Că metodică, avem de recomandat, încă odată, o stăruință statornică în a forma tablouri cu descrierea noastră și a lé deosebi clare și luminoase în legendele unde le găsim. Istoria din școala primară are menirea să ne încălzească sufletele pentru neam și țară și numai punându-se în joc închipuirea își poate ajunge ținta ei.

## CAP. VI.

### INVĂȚĂMÂNTUL INTUITIV.

Invățăământul intuitiv nu corespunde unei științe anumite, el este o creațiune pedagogică, ca urmare a împământenirii metodei intuitive în școală, este un obiect de învățăământ absolut artificial. Francezii îl numesc *Leçons de choses*, Germanii, — *Anschauungsunterricht*.

Acest învățăământ creat de *Pestalozzi* a făcut revoluție în școală. Până în secolul XIX toată învățătura, cultura toată, consistă în a cunoaște cuprinsul cărții, adică pur și simplu observația și experiența *altora*. *Pestalozzi*, printre cei dintâi, pune *alătura* cu învățarea din carte, *alătura* cu exercitarea priceperii și a închipuirii, *dar mai înainte* decât dânsule, învățarea prin propria-ne observație, prin propria muncă a simțurilor noastre.

Principiul pus de *Pestalozzi* nu este însă nici astăzi urmat în totul. În înțelesul exact al cuvântului, învățăământul intuitiv ar fi să cuprindă *numai*, dar și *tot* ceea ce



se capătă din conlucrarea simțurilor. A cunoaște natura de pe tablouri, chiar deslușite și complectate prin spusa dascălului, nu este adevărată intuiție.

*Pestalozzi* a creat învățământul intuitiv dar nu l'a țăr murit și nu l'a sistematizat. Aceasta fu opera urmașilor lui, în primul loc a lui *Diesterweg*. După cugetul pedagogului elvețian, învățământul intuitiv pătrunde în domeniul Științelor asupra naturii și formează punctul de plecare al tuturor îndeletnicirilor școlare, acel al Aritmeticei, al Geometriei, al Desemnului, etc. Urmașii lui *Pestalozzi* i-au statornicit hotarele față de Științi și au stabilit principiile după cari au a se alege cunoștințele ce-l alcătuesc.

După concepțiunea metodiștilor actuali învățământul intuitiv cuprinde cunoștințe de Botanică, Zoologie și Mineralogie pe de o parte; de Fizică și Chimie aplicate, de alta; de Higienă și gospodărie, de Geografie și vieață socială. Din Științele naturale intră în învățământul intuitiv *indivizii*, — animale, vegetale sau minerale — din regiunea unde trăește școlarul; din Fizică, fenomenele cele mai frecvente în aceeași regiune; din Chimie, fabricatele folosite zilnic, etc. Principiul conducător în alegerea materialului a fost deci următorul: copilul să cunoască cele ce-i pot cădea sub simțuri, dar numai ca individualități; orice tendință de generalizare este o încălcare în domeniul Științelor.

În capitalul de cunoștinți ce alcătuesc învățământul intuitiv s'au propus diferite ordini de grupare, așa s'a propus ordinea după natura și înrudirea cunoștințelor: Fizică, Chimie, etc. Această ordine, pur logică, se îndepartează prea mult de felul de gândire al copilului și este cu drept cuvânt combătută de pedagogi. O altă ordine închipuită de *Diesterweg* este ca totalul cunoștinților să se grupeze pe anotimpuri, adică după probabilitatea mai mare de a le simți copilul nevoia: plantele de vară, lucrările câmpului și ale grădinii corespunzând acelu răs-

timp, etc. să formeze o unitate; cele de toamnă, cu cari va să înceapă școlarul, o altă unitate, etc.

Ordinea aceasta rămâne în vigoare numai în liniamente mari. Succesiunea dela o cunoștință la alta însă are a se determina prin tactul dascălului. Un principiu stabilit pe care nu trebuie să-l uite acesta este ca să meargă dela apropiat la îndepărtat, dela cele în parte cunoscute spre cele cu totul noi și necunoscute.

Pentru pedagogii cari au propus învățământul intuitiv drept centru de învățământ, istorioarele morale încă intră în cadrul lui. Am deosebi deci în acest obiect de învățământ, din punct de vedere metodic, mai multe categorii de chestiuni, după natura ideilor cuprinse, după limita pe care o urmărim, după metoda de predare întru câtvă osebită și cu necesitate altfel nuanțată, pe care o cere fiecare subiect.

*Intâia categorie* cuprinde indivizii (animale, vegetale, anumite fabricate, obiecte casnice anumite, etc.). Metoda de predare este cea *intuitivă propriu zisă*: a) observarea întregului, a însușirilor lui caracteristice și cari isbesc mai mult simțurile; b) analiza amănunțită a părților ce i se pot osebi; c) reconstituirea întregului, cunoașterea altor însușiri caracteristice, mai abstracte.

*A doua categorie* o formează cele câtevă noțiuni generale sau abstracte, generalmente cunoscute și folosite: metal, animal, plantă, pom, legumă, etc. Aceste noțiuni sunt rezultatul unor inducții insuficiente, ele nu pot fi clarificate și luminate decât prin *metoda propriu zis inductivă*: a) observarea unui număr de indivizi de acelaș fel, de preferință în trăsăturile lor comune și esențiale; b) o încercare de generalizare, deși fără pretenție de absolută rigurozitate științifică.

*A treia categorie* cuprinde fenomenele fizice. În învățământul intuitiv nu poate fi vorba de explicarea fenomenelor, de cunoașterea lor rațională, întru cât delimitarea cauzei cere o putere de abstracție puțin obișnuită la copii. Cu școlarii din clasele I-a și a II-a poate fi vorba



*numai de cunoaşterea empirică a fenomenelor, adică de atât cât le dă simţurile lor şi anume : distingerea unui fenomen de altul ca aspect, ca înfăţişare, ca loc unde se produce, ca durată, ca înrâurire asupra noastră. Metoda rămâne cea pur intuitivă.*

S'a pus adeseori următoarea chestiune în discuţie : să aştepte dascălul ca fenomenul să se producă în natură, spre a vorbi de dânsul, să-l provoace pe cale experimentală, — când se poate — sau să-l descrie, îndemnând copiii să-l observe la ocazie ?

Ultima alternativă cade dela sine, dacă este să ne ţinem de principiul intuitiv. A doua alternativă va cădea cred, deasemenea. A produce ceva experimental faţă de copii mici, oricât de puţin complicate ar fi aparatele, este a pierde vremea. Copiii nu au puterea de a subordona impresiunile lor, ei se lasă înrâuriţi tot pe atâta de amănuntele secundare şi accidentale cât şi de cele esenţiale. La fel îl impresionează pe copil şi instrumentul de care ne folosim, şi faptul că ne frigem cu el, ca şi fenomenul asupra căruia stăruim să-i atragem băgarea de seamă. Altfel se întâmplă însă când fenomenul atrage dela sine atenţia copilului. Şi cum fenomenele fizice de studiat în şcoala primară sunt puţine, aş crede mai nimerit ca dascălul să nu vorbească de dânsule decât când s'au produs din întâmplare.

*Categoria a patra* o formează cunoştinţele de Higienă şi gospodărie, cari se vor tracta tot incidental şi tot empiric. Metoda intuitivă devine aci şi *arătătoare*, cunoştinţele de dat trebuiesc puse zilnic în practică spre a deveni deprinderi.

*Categoria a cincea* cuprinde *istorioarele morale*, despre cari, incidental, s'a vorbit în Cap. I.

Materialul didactic al învăţământului intuitiv este foarte bogat : tablouri intuitive, obiecte în miniatură, mostre de tot felul de produse, erbare, colecţii de animale, instrumente pentru experimentat, etc. Cu unele alcătuim

muzeul școlar, cu altele laboratorul. Cel mai bun material didactic sunt obiectele înseși sau reproducerile lor în miniatură, în al treilea rând abia vin tablourile. Reproduserile în volum cele mai bune sunt cele mai simple, acele pe cari le înjghebăm noi înșine în momentul și potrivit nevoilor explicării. Nămolul de material didactic cu care se tinde a se înzestră școala primară, are ceva artificial, ceva factice, care artificializează mintea și o îndepărtează dela izvorul unic, sănătos și nesecat, natura. Nu-i totul să observăm! O chestiune de căpetenie — cu tot respectul cuvenit lui *Rabelais*, care e de altă părere — este și ce observăm. Intuirea materialului didactic școlar, a materialului cum e astăzi sistematizat și ordonat, poate fi o pregătire științifică folositoare celor ce se vor destina Științii, dar ea rămâne absolut factice și neîndestulătoare pentru cei ce țin să rămâne numai oameni, — dar... oameni cu adevărat!

## CAP. VII.

### ȘTIINȚILE.

Științele se sprijină pe pregătirea dată de învățământul intuitiv, după cum Geometria, pe desemnul geometric, Istoria pe Legende. și așa mai departe.

Organismul școlar primar, oglindind într'aceasta principiile stăpânitoare din școala franceză, reprezintă o suprapunere de două *trepte* de cunoștinți: una, absolut pregătitoare, — în clasa I-a și a II-a — cealaltă, cunoștințele socotite ca neapărat trebuitoare culturii generale a masei cetățenilor. Instrucția științifică nu-i așa dar decât o complectare a celei date de învățământul intuitiv. Ea cuprinde cunoașterea ceva mai amănunțită a faunei, a florei și a bogăției minerale din țara proprie — cu numeroase aplicări la agricultură, pomicultură și altele — cunoașterea rațională a unor fenomene fizice, fabricarea unor produse industriale și câteva precepte igienice cu cunoștinți de fiziologie și anatomie cari vin în sprijinul lor.



Științele au o mare valoare educativă. În afară de cunoștințele zilnic folosite, ele cuprind explicarea atâtor fenomene cari ne isbesc imaginația și ne predispun la credinți greșite, turburătoare și adesea imorale. Ele sunt și cel mai sănătos mijloc de dezvoltare al inteligenței. Literatura, cu așa puternică înrâurire, ca instrument de educație poate fi un cuțit cu două tăișuri: multe inteligenți le aprinde peste seamă, multe le îndeamnă pe drumuri greșite! Din potrivă, Știința — hrană insuficientă pentru mințile cu avânt sintetic și temperamentele pasionale — este o educatoare binevenită pentru toți. Ea ne dezvoltă percepția și judecata, ne împuternicește memoria, adună material facultății de plăsmuire și așează temelie pentru rodnice raționamente viitoare. Dacă Matematicile sunt o gimnastică, Științele sunt cel mai bun tonic al inteligenței: cele dintâu ne d'iscipl'nează, cele de-al doilea ne hrănesc mintea. Iată de ce ar fi ca programul și orele lor de studiu să nu se împuțineze nici odată în folosul celor dintâu!

Cele spuse cu prilejul învățământului intuitiv despre materialul didactic se pot repeta până la un punct și pentru Științi. Materialul cel mai bun este acel nou, improvizat, luat din natură, adunat de către elevi, dacă se poate în chiar momentul când avem a ne folosi de dânsul. Va trebui să facem excepție pentru instrumentele necesare experiențelor, cari instrumente oricât de puține, nu pot fi înlăturate cu totul. Aceste instrumente vor fi însă cât mai simple, așa ca atenția elevului să rămâe în întregime absorbită de către fenomenul produs.

Metoda ca formă, ca nuanță, ca aspect, variază desigur cu felul chestiunii și cu procedările de cari putem dispune într'un subiect dat; ca fond însă e mai bine să rămâe *pururi inductivă*. Când cunoștințele pot fi adunate de către elev prin simplă observație, metoda va fi *intuitivă*; când fenomenul se produce prin experiență, metoda ia numirea, cam nepotrivită, de *experimentală*. Metodistii pedanți mai descoper în Științe o metodă *arătătoare*, una

*inductivă propriu zisă*, etc. Toate aceste sunt forme didactice, *figuri*, le-am zice, ale inducției.

Fenomenelor fizice cunoscute *empiric* în clasele precedente, din învățământul intuitiv, le dăm acum o explicație. Cunoașterea lor devine deci *rațională*.

Cum vom ajunge însă aci? Expunând condițiunile în cari se petrece, arătând deci fenomenului și apoi cauza amănunțindu-l în tot aspectul lui? Sau invers, observând fenomenul ca înfățișare și apoi scoțând din condițiunile de producere cauza lui? Vom merge dela cauză către efect, sau dela efect către cauză? Mersul întâiu se numește *progresiv* al doilea *regresiv*. Cel întâiu este logic și face economie de timp. Cel de-al doilea oglindește felul de a gândi al omului, e *mai adevărat* psihologicește și deci de preferat când avem de a face cu copii.

Iată de ce se spune că metoda didactică *proprie Științelor fizice* este *metoda regresivă*.

## CAP. VIII.

### R E L I G I A.

Educația religioasă a copilului se face cu mult mai mult pe alte căi decât cea intelectuală și cu ajutorul altor mijloace decât învățarea Religiei.

Sentimentul religios, așa cum trebuie să-l urmărim, nu este o stare sufletească unică, simplă; el cuprinde mai multe elemente și numai din împuternicirea tuturor acestora poate rezultă sentimentul religios în forma lui cea mai puternică: concepția Divinității în sensul creștin, cunoașterea moralei impuse de dânsa, iubirea adâncă de Divinitate, frica de atotputernicia ei, credința în sprijinul ce ni-l poate da în vremuri grele, recunoștința pentru toate câte ni le-a dăruit, admirația și slăvirea pentru toate câte le poate făptui, etc. Numai când școala a știut să desăvârșească în sufletul copilului toate aceste nuanțe, se poate zice că i-a făcut educația religioasă.



Mijloacele de căpetenie sunt preumblările în natură și admirarea frumuseții ei, literatura și muzica religioase — de cari ducem mare lipsă, — apoi practica cultului și învățarea dogmelor.

Indiferența care înlocuește la noi sentimentul religios nu vine, cum s'a spus, din răspândirea unui curent de ateism, ea înseamnă pur și simplu lene și frică de a nu ne cheltui sufletește. E așa de simplu să negi orice ! Ba ai și prilejul să faci și spirit ! Atât numai că spiritul nu este decât o formă în care se pot îmbrăca și gândiri prea puțin rodnice în propășirea unui neam.

Ateismul merită negreșit toată stima noastră, când este rezultatul unei convingeri la care s'a ajuns după cunoașterea și compararea tuturor dogmelor religioase și a teoriilor filosofice, atunci când reprezintă o muncă uriașă și a devenit el însuși o teorie filosofică — dar nici de cum când el nu este decât negațiunea primă a unei minți leneșe, care fuge de orice frământare, de orice efort intelectual !

Trebue să recunoaștem însă, pentru a fi drepti, că indiferentismul Românilor în chestiune de Religie este o boală veche și că Religia ortodoxă s'a mulțumit prea adese numai cu practica cultului, ceea ce este absolut neîndeștulător ca educație.

Sentimentul religios îl soarbe copilul din mediul în care trăește ; profesorul oricât ar fi el de circumspect în această privință, nu poate face singur mare lucru. Iată cam cu ce ar putea el contribui în sensul dorit : 1) deprinzând copiii să-și facă rugăciunile cu cel mai adânc respect și nu de mântueală ; 2) povestind istorioare interesante și sguuitoare ; 3) ajutându-i să admire perfecțiunea tuturor făpturilor și frumusețea măreață a naturei ; 4) alegând bucăți literare și muzicale puternice ca sentiment, luminoase ca gândire ; 5) căutând ca în vorba lui să pue veșnic cât mai multă căldură și ton convingător.

Învățământul religios cuprinde în clasa I-a câteva rugăciuni în versuri și *Tatăl nostru*. Obiceiul generalizat

la noi de a da rugăciunea domnească cu ajutorul unui cârd de istorioare morale mi se pare nesocotit. Cu cât o rugăciune — necontestat că ea va trebui să fie lămurită și înțeleasă! — se va împrăști mai puțin în mintea copilului și-și va păstra forma ei intensivă de întreg, cu atât o socot eu mai suggestivă. Dacă *Tatăl nostru* e prea greu pentru clasa I-a, rămâe pentru a II-a! Ce înseamnă însă ca atunci când copilul trebuie să-și concentreze tot sufletul într'o rugăciune, să-i reinvie în imaginație personajele celor 8—10 istorioare auzite? Rugăciunea este o comunicare directă cu Divinitatea, ea nu îngăduie nici întreruperi, nici distracții.

În clasa a II-a programul nostru prevede narațiuni din vechiul Testament, adică din Cosmogonia și Istoria poporului evreu. Se putea alege pentru copiii noștri ceva mai bun decât barbariile unui popor ce nu are nimic comun cu noi. Concepția religioasă creștină nu are nevoie de această pregătire decât în studiile propriu zis teologice.

În clasa a III-a găsim adevărata cultură creștină, anume vieța și învățăturile lui Crist. Într'a IV-a avem Catechismul ortodox, adică dogmele specifice Bisericii de care ținem noi Românii. La toate clasele explicarea sărbătorilor mari, a înțelesului lor religios și a obiceiurilor caracteristic românești cu cari le prăznuim.

Narațiunile cu subiect religios se tratează ca orice narațiune. Rugăciunile, considerate ca exerciții de memorizare, se tratează în consecință. Catechismul este acela care are nevoie de mai mult material de concretizare. Aci pot aduce folos istorioarele morale, mai ales în chestiunile de morală. Cel mai interesant material însă din punct de vedere didactic, este explicarea sărbătorilor și a învățăturilor lui Crist. În explicarea celor dintâiu ne putem folosi de observația anterioară a elevului, așa că forma de convorbire ar fi cea mai bună. La învățăturile lui Isus elevul nu poate contribui cu nimic, dascălului îi trebuie oarecare artă în expunere pentru a face o lecție bună. Când este vorba de o parabolă, el va prezentă tabloul *cât*



*mai simplu, dar și cât mai plastic, cât mai sugestiv și fără nici o anticipare asupra învățaturii, — doar parabolele ne sunt modelul cel mai perfect! Aceasta rămâne de scos la urmă, cu elevii dacă se poate, ca o pură meditare asupra întâmplării, desfăcându-se din tabloul de mai sus și ne mai păstrând nici o legătură cu el.*

La noi profesorii fac în expunere un continuu amestec între imagini și ideile morale cuprinse, ceea ce micșorează și efectul artistic al alegoriei și pe cel moral al învățaturii.

## CAP. IX.

### DEXTERITĂȚILE.

Dexteritățile au în școala primară o însemnătate cu mult mai mare decât li se atribue obișnuit. Ele sunt îndeletnicirile cele mai potrivite cu felul de a fi al copiilor, acele cari răspund mai bine trebuințelor sufletești reale ale vârstei lor; cu dânsese putem înrâuri mai stăruitor asupra mersului firesc al dezvoltării sufletești, ele sunt în fine un instrument prețios în diagnostica individualității intelectuale, dacă nu chiar a întregii mentalități a copilului.

Am observat cu toții că Științele, Matematica, Istoria și celelalte, pun în joc cu tărie câte o singură formă de activitate intelectuală, câte o singură facultate: raționamentul, imaginația, spiritul de observație etc. Și numai când dascălul este un dibaciu mânuiitor al metodelor, dacă pot Științele provoca, să mi se îngăduie expresiunea, ca o radiare de activitate sufletească. Cerând însă o astfel de diferențiere, o astfel de îndrumare a gândirii spre o direcție unică și într'o anumită nuanță, Științele pretind o putere de izolare a modalității de pricepere, o efortare și a inteligenței și a voinții. Și e firesc să fie astfel, de oarece ele, astfel cum le folosim și le predăm noi astăzi, sistematizate și unitar organizate, sunt rezultatul unei diviziuni a muncii mintale, a unei specializări con-

sacrate de mai multe generații, ele sunt produsul cel mai desăvârșit al inteligențelor celor mai disciplinate pe cari le-a dat omenirea în scurgerea veacurilor.

Când vine la școală însă copilul — cu toată bogata lui moștenire — nu e capabil de astfel de muncă. Dovadă, am observat-o cu toții, sunt numeroasele exerciții pregătitoare, froebeliene sau altfel, pe cari le-am tot adunat îmbogățind programele; dovadă este prețuirea în mod deosebit a muncii institutorilor de clasa I-a și a II-a. Mîntea copilului care n'a simțit încă jugul ordinii e ca un fulg care alunecă neconținut, iar strălucirea-i se strânge la întăile adânciri ale unui raționament.

Ca să ne dăm seamă de felul cum gîndește copilul, să ne uităm la jocurile lui. Acestea sunt expresia cea mai izbutită și mai caracteristică a chipului său de a fi și de a simți, fiind activitatea cu adevărat spontană a primei vârste. Copiii cei mai mulți, nu găsesc plăcere decât în jocurile complexe, în acele în cari pot imagina cât mai multe și mai felurite persoane, în cari pot desfășura cât mai multă mișcare. Sufletul lor cere o activitate în care mușchii să-și aibă rostul lor tot pe atît cât și inteligența, însă o activitate ușoară pentru care să nu facă eforturi. Să nu fie aceasta pricina pentru care lor nu le place să fie supravegheați, ba nici măcar călăuziți în jocul lor? În adevăr, a urmări gîndul cuiva este a-ți încorda atenția, și cu cît energia irosită este mai mare, cu atît se micșorează plăcerea.

Ei bine, din ocupațiunile școlare numai dexteritățile pot oferi și varietatea de exerciții și complexitatea de muncă cari le trebuiesc copiilor. Ele împreună cu învățămîntul intuitiv și jocurile froebeliene vor face educația minții, ele vor forma trecerea dela felul primitiv de a gîndi al copilului, împrăștiat, fără ordine și fără susținere, la inteligența disciplinată, la munca ordonată și specializată cum o cer școala și învățămîntul modern.

Iată de ce găsim regretabil ca Dexterităților să li se ridice, cum se face obișnuit, orice prestigiu.



## Ce sunt dexteritățile, utilitatea lor, cum se pot clasifica?

Dexteritățile sunt, am zis mai sus, îndeletnicirile cele mai apropiate de felul de a lucra al copilului, aş putea adăogi al omului incult în genere, cât timp el rămâne incapabil de a izola o activitate cerebrală de alta. Dexteritățile sunt ocupațiuni în cari mușchii lucrează alături cu inteligența și cari satisfac o pornire sufletească prea adesea neglijată sau chiar înăbușită, *trebuința de a produce, de a exterioriza cele gândite, de a crea* într'un cuvânt, dacă această vorbă nu ar fi prea pretențioasă pentru cazul de față. În orice dexteritate activitatea predominantă e aceea a simțurilor.

Dexteritățile pot avea o mare utilitate practică. Ele ușurează învățarea unei meserii; lucrul de mână al fetelor poate contribui la buna stare a gospodăriei și a familiei; Dexteritățile pot deșteptă și direcționa gustul spre lucrări practice, industrii și meșteșug, gust care e cel mai prețios ferment în propășirea economică a unei țări.

Valoarea educativă a Dexterităților însă este mai mare. Ele sunt o pregătire artistică, întru cât afinează simțurile și încadrează gândurile în forme regulate și simetrice. Ca atari au un însemnat rol în cultura sentimentelor. În educația generală a individului, Dexteritățile au mai acelaș rol ca și învățământul intuitiv. Unul ne dă abilitatea în mânăuirea inteligenței, aceste din urmă în mânăuirea meseriilor și a artelor. Ca și învățământul intuitiv ele ne disciplinează atenția, prin faptul că o întrețin fără să o încordeze, ne ajută la înțelegerea, la cuprinderea naturii înconjurătoare, acumulându-ne bogat material sensibil: senzații de văz, de auz, de tact și mai ales prețioasele senzații musculare. Impreună cu învățământul intuitiv, Dexteritățile sunt instrumente de perfecționare în diferitele direcții ce alcătuiesc activitatea omenească, căci ne dau *chipul, modul, metoda* cea mai ușoară, *procedura cea mai sigură*, în munca noastră ulterioară. Dar întocmai ca și învățământul intuitiv, pentru a da tot fo-

losul făgăduit, Dexteritățile cer dascălului fineță și meșteșug în mânăuirea lor.

Multe din Dexterități au un rol însemnat în dezvoltarea fizică și deci în cea morală. Psihologia nouă găsește moralul mai atârnat de fizic decât de intelect. Cu asemenea valoare sunt Gimnastica, Cântecul, Lucrul manual. Gimnastica sporește volumul corpului și dă o mai mare rezistență unor organe. Ea dă viociune, însuflețire mișcărilor deci și diferitelor funcțiuni organice ca respirația, circulația și altele, dă siguranță și exactitate mișcărilor, deci și ținută corpului; dar din ușurința și naturalul acestuia, rezultă grație și mlădiere.

Cântecul e un exercițiu al plămânilor, exercițiu care poate mări simțitor cavitatea toracică, ceace în atmosfera de tuberculoză în care trăim, nu e de desprețuit.

Din Lucrul manual sunt îndeletniciri absolut fără pereche pentru dezvoltarea fizică: grădăritul, strugăria, tâmplăria, lucrul câmpului, fierăria și altele. Nu putem zice tot așa despre lucrul de mână al fetelor. Acesta nu slujește decât la educația mânilor, — dând abilitate, îndemănare, fineță, de pipăit și exactitate în mișcări, din cari rezultă multe calități estetice, — și la aceea a ochiului, pe care-l deprinde cu forme mărunte, fine, ușoare, regulate, proporționate și simetric orânduite.

În ce privește educația morală, Dexteritățile contribuind la buna noastră stare organică, contribuesc și la buna și egala noastră dispozițiune sufletească; dându-ne posibilitatea de a cheltui zi cu zi energia toată de care dispunem, — când mai avem și cumințenia de a nu cheltui mai mult decât avem în fiecare moment dat, — ele ne cruță de plictiseală și deci de prilejul de a fi nesuferiți celor cu cari venim în contact zilnic. Dexteritățile sunt multiple izvoare de plăcere, de distracție, iar omul când râde, e mai puțin primejdios pentru semenii săi. Ele mai pot înrâuri și naște sentimente sociale, cari la un moment dat devin un derivativ puternic, un sprijin în stăpânirea



pornirilor protivnice. În fine, prin faptul că pun în joc simțurile, Dexteritățile ne dau o sumă de senzații subiective, ne fac cunoscut nouă pe *noi înșine* și cu aceasta ne dau și *putința și impresia de stăpânirea noastră asupra noastră*. Și ce însemnat rol nu are această stare sufletească în educația voinții!

Se observase de mult că Gimnastica și sporturile dau omului *încredere în sine*, siguranță și hotărâre, energia de a urmări cu stăruință o țintă, și că ele sunt cel mai bun remediu în contra timidității. Dacă remediu acest nu e tot atât de eficace pentru toți, nu e mai puțin cert că el ne dă în mare proporție stăpânirea nervilor. Și aceasta nu e puțin.

Germanii atribue Gimnasticei și sporturilor puteri extraordinare. Așa bunăoară pe aceea de a combate lăncetizarea entuziasmului și bolnăviciosul pesimism. Cu osebire în centrele mici, unde lipsesc mișcarea și frământările mulțimii și deci imboldul puternic al emulației, exercițiile fizice pot avea un folos educativ uimitor. Ar fi o binefacere pentru noi Românii, ca în fie-care oraș să se întemeieze societăți sportive și să intre în moravurile noastre exercițiile fizice.

După Enciclopediști Lucrul manual are și un rol social, acela de a micșora, — dacă devine o ocupațiune generală — distanțele dintre diferitele clase sociale. Dându-le lucrări și ocupațiuni comune, Dexteritățile pun păturile sociale osebite în puțința de a se înțelege și a se aprecia reciproc.

Pentru învățător în fine, Dexteritățile au o nouă valoare. Cu ele putem cunoaște mai bine decât cu orice alt obiect de învățământ particularitatea, *individualitatea sufletească* a fiecărui copil. *Ele sunt, cred eu, cel mai bun instrument de cercetare psihologică*. Activitatea pur intelectuală este o lucrare prea fină pentru a se lăsa analizată de către oricine, cu mult prea fină pentru a fi surprinsă de învățător; pe când deosebirile dela individ la individ, bătătoare la ochi dela cele mai simple senzații primite,

și cari sunt temelia oricărei diferențieri intelectuale ulterioare, se lasă ușor observate. Iar întreaga activitate pedagogică trebuie să se rezeme pe cunoașterea amănunțită a fiecărei individualități și în special a *mijloacelor de asimilare*, de *îmbogățire sufletească*, particulare fiecărui copil.

Insemnătatea Dexterităților, atât de mare în școlile primare, se micșorează însă, ca și cea a învățământului intuitiv, pe măsură ce ne adresăm la școli mai înalte, pe măsură ce tindem la o cultură sufletească mai dezvoltată. Atunci când Dexteritățile au să formeze o specialitate, ele au dreptul, desigur, la aceeași considerație ca oricare altă profesiune. Maestrul de desen, ori desenatorul din fabrici, maestrul de gimnastică ori cel de croitorie, sunt oameni cu o însemnată utilitate socială și ca atari merită stima noastră tot pe atât cât și doctorul în medicină sau avocatul. Când judecăm însă pe acești profesioniști ca individualități și puteri intelectuale, față de alte individualități și puteri intelectuale, și nu ca elemente ale întregului social pe care îl slujesc și ei cum pot mai bine, găsim că ocupațiile lor sunt *din cele rămase în urmă* pe scara progresului. Ele stau pe o treaptă evolutivă mai jos decât puterea de stăpânire asupra fenomenelor, cum o are savantul, sau cea de sinteză poetică, întruparea unei epoci de aspirații sau de glorie, cum o posedă artistul.

Iar dacă considerăm Dexteritățile ca mijloc de cultură, găsim că cu cât am ținti la trepte culturale mai înalte și cu cât ne-am adresă la inteligenți mai formate, cu atât Dexteritățile rămân un instrument inferior și insuficient. Să nu confundăm Dexteritățile cu artele. Cele dintâi sunt numai o pregătire pentru cele din urmă și însăși arta, izolată de orice altă activitate, ar fi neîndestulătoare pentru perfecționarea armonică și deplină a individului. Dexteritățile sunt însă inferioare artei, căci nu cuprind idei.

Când senzațiile se înmulțesc prea tare, ele istovesc elasticitatea minții, covârșesc puterea noastră de a înmagazina și astfel ne nimicesc orice avânt de gândire ca și orice puțință de stăpânire asupra fenomenelor. E nevoie



ca dela un timp să condensăm bogăția de senzații în noțiuni, în idei din ce în ce mai generale, în legi și formule din ce în ce mai largi și mai mult corespunzătoare. Se impune să economisim puterea noastră de a primi, dacă vrem ca progresul intelectual să rămâe îndelungă vreme cu puțință. Ei bine, singure artele și științele ne pot folosi în acest sens, iar dexteritățile, ca și învățământul intuitiv, meseriile și altele, ca să nu fie o piedică a propășirii noastre, trebuiesc reduse la modestul rol de ocupațiuni recreative. Pe când în școlile primare dexteritățile sunt mijlocul cel mai propriu pentru dezvoltarea firească și multilaterală a copilului, în școlile ulterioare, ele devin din ce în ce un mijloc de cultură neîndestulător. De aci a rezultat în mod firesc și desconsiderarea de care s'au plâns dexteritățile în vremurile trecute și în care sunt ținute și astăzi chiar, — cu drept cuvânt.

Dexteritățile se pot clasifica în trei grupe :

*Prima grupă* o alcătuiesc acelea în cari munca fizică e mai mare, iar cea intelectuală mai mică : *Lucrul și Gimnastica*.

*A doua grupă*, acele în cari raportul devine invers : inteligența dă cea mai mare activitate, mușchii cea mai mică : *Caligrafia și Desemnul*.

*A treia grupă* cuprinde numai *Muzica*, care formează intermediarul între grupele de mai sus.

### § 1. **Caligrafia.**

Cu Caligrafia ținim la o scriere ceteată și frumoasă. Avem de considerat la acest exercițiu școlar următoarele :

- a) materialul de întrebuințat,
- b) felul scrierii, după direcția liniilor,
- c) metodică lui propriu zisă.

Materialul cel mai bun este hârtia. Nu prea lucie, nu prea poroasă, pentru ca mâna să rămâe stăpână condeiului. Placa nu are ce căută la Caligrafie. Scrierea pe tablă, adică pe un plan vertical, încă e bună.

Liniatul cel mai bun este cel mai simplu. Ținta noastră e să ne lipsim de dânsul cât mai curând, iar forma și proporțiile liniilor trebuiesc să se întipărească în *mintea* copiilor și nu pe *caetul* lor.

Scrierea mare s'a lăsat de-o parte, cea mijlocie și cea mică fiind singurele cu întrebuințare practică. Să nu uităm însă că igieniștii condamnă scrierea prea mică.

Caetele de caligrafie pe cari le vom alege vor fi acele în cari literele-model sunt la începutul fiecărei linii. E mai ușor de observat dela stânga la dreapta decât de sus în jos. Asta pentru primele caete. Scrierea profesorului la tablă încă e un model bun.

Scrierea verticală impusă mai deunăzi de igieniști, este pentru moment, tot de igieniști combătută. Chestiunea fiind în discuție, s'o lăsăm în suspensiune deocamdată.

**Metodica.** — Avem de observat că din punct de vedere psihologic, Caligrafia se reduce la deprinderea ochiului cu *câteva* forme și proporții, și a mâinii cu o exactitate anumită a *câtorva* mișcări. Ea nu-i prin urmare decât un complex de mișcări, când simultane, când succesive. Ca atare, cu cât aceste mișcări se vor face mai lin, *mai exact dela început*, cu mai mare viociune, și cu cât se vor repeta mai des, cu atât ele vor fi de mai mare folos. Elevii vor trebui să scrie rar și lin; nu atunci când cad de osteneală, sau vin dela vr'un exercițiu violent ca jocul sau gimnastica; să scrie puțin, ca să nu ajungă la înțepenirea degetelor sau la plictiseală; să repete exercițiul cât mai des. Un sfert de oră pe zi e tot ce poate fi mai bun; o jumătate oră la rând e prea mult; două sau trei lecții pe săptămână sunt prea puțin.

Ceeace trebuie să urmărim în fiecare dată este ca elevii să nu se grăbească și să aibă mișcărilor sigure.

## § 2. Desemnul.

Desemnul geometric, întâiul introdus în școală, tinde să fie înlocuit de cel după natură. *H. Spencer*, marele fi-



losof, crede chiar că Desemnul cu culori e de utilizat la început, ca unul ce răspunde mai bine unei trebuinți reale ale minții copilărești. Greutatea este că Desemnul după natură cere o complexitate de gândire și un spirit de analiză cari nu se potrivesc cu puterile copilului. Sau atunci ar trebui să ne mulțumim cu desemnuri abia aproximative, ca acele ale popoarelor preistorice, cari desemnuri nu pot avea nici o pretenție la exercitarea spiritului de observațiune.

Desemnul după natură fără umbre, cum s'a introdus prin școalele noastre și care s'ar putea face sintetic, nu se osebește mult de cel geometric; iar de îndată ce introducem diferențieri de colorație, oricare ar fi procedeul special — cu sau fără culori, în pete sau cu vârfuri ascuțite, — greutatea devine simțitoare. Iată explicarea de ce noile inovări în metoda Desemnului se reduc toate la *ușurarea procedului* în desemnarea umbrelor. Căci nici se mai discută că desemnarea după obiecte reale, corpuri în volum, este cu mult superioară copiatului după modele desemnate, după fețe plane, așa cum se făcea mai din vechi vremuri. Ultimele neînțelegeri dintre pedagogi sunt deci dacă copilul va desemna *cu* sau *fără* umbre și *care* e cel mai simplu procedeu la umbrat.

În chestiunea dacă elevul va face numai desen liniar sau și cu umbre, nu putem să ne conducem noi, dascălii români, decât după program. N'avem de ales.

Desemnul geometric și cel după natură sunt două genuri, având fiecare rostul și menirea lui osebită. Ambele genuri se fac paralel în școalele de toate gradele, deși nu au pretutindeni aceeași însemnătate, și se complectează unul pe altul. Cel geometric este reproducerea unor forme simple, absolut regulate și simetrice, cari pot servi ca elemente componente în podoabele de tot soiul: în înfrumusețări arhitectonice, în desemele pe stofe, pe covoare, pe mobile, în broderii, bijuterii, etc. Aceste deseme fiind relativ simple, frumusețea lor toată e în perfecțiune.

nea și gingășia execuției. De aceea se și fac cu instrumente ca compasul, echerul și celelalte.

O procedare didactică folositoare, pe care o propunem, este ca elevul să reproducă față în față *acelaș model* și cu instrumente și cu mâna liberă. Cea dintâiu reproducere îi servește de îmboldire pentru a o perfecționa pe cea de-a doua.

Desemnul geometric dezvoltă ochiul, dă mâinii exactitate în mișcare, iar minții o însemnată pregătire artistică. El este o îndeletnicire de căpetenie pentru clasa muncitorilor industriali. Lui îi datorește Franța, după spusa unui distins ministru de instrucție, superioritatea ei industrială.

Desemnul după natură are o înrâurire mai puternică asupra inteligenței. El ne silește să observăm, deci să cunoaștem și să înțelegem așezarea și constituirea obiectelor din natură, ne împinge să căutăm cel mai bun chip de a redă formele așa cum le-am văzut. Desemnul ne cere eforturi de gândire, multă activitate proprie, ne dă prilej de cercetare și de intensive mulțumiri artistice.

Până mai deunăzi Desemnul era o simplă copiere. Astăzi nu admitem în școală decât Desemnul după natură. Cu toate acestea, pentru mințile mai puțin înzestrate, eu cred că ar trebui folosit și cel de imitație. Cu Desemnul după natură nu putem reproduce fără un studiu îndelungat, decât modele de tot simple. Un peisaj, un cap, un grup, cer oarecare îndemânare de meșter. Și câtă mângâiere înviorătoare n'ar găsi un om în copierea unui tablou de mai-stru ! Dacă în școlile speciale copiatul la desen nu are ce căută, în cele de cultură generală, eu cred că el ar trebui să-și aibă locușorul lui, alături de desenul după natură. Dacă unul ne face să gândim exact, celălalt ne mângâie sufletul : rezultatele sunt echivalente ca valoare educativă.

Ar fi să deosebim deci trei forme la Desen : Desenul geometric, acel după natură și acel de imitație. Cel dintâiu și-ar varia modelele după scopul școlii : bro-



dării, monograme în școlile de fete, mașini, etc. în cele tehnice și așa mai departe.

Desemnul după natură ar cuprinde în afară de clasicele figuri geometrice și reliefuri, reprezentarea oricărui obiect *solitar* și *neînsuflăit*. Acel de imitație, o serie de modele bine gradate ca greutate, interesante și moralizatoare ca fond.

Din punct de vedere didactic Desemnului i-am deosebi iarăși trei forme, după facultatea intelectuală pe care o pune mai mult în joc :

a) Desemnul de observație sau cu modelul sub ochi ;

b) Desemnul din memorie, când reproducerea se reazemă pe o observație *anterioară* și nu merge mână în mână cu dânsa ;

c) Desemnul din închipuire, când elevul are a concepe un model dat în alt plan, în altă poziție sau în alte proporții.

Dascălului i se cere să alteneze îndestul cu întrebuințarea acestor trei forme, — după cum va trebui să o facă și cu felurile deosebite mai sus — pentru a întreține pururi viu gustul copiilor. Nu e nevoe, n'ar fi nici bine, ca profesorul să hotărască anumite lecții pe săptămână pentru fiecare formă. Din potrivă. Să le varieze cam la întâmplare. Neprevăzutul are mare farmec pentru copii și de oarece nu în multe ramuri de învățământ ne îngăduie programul asemenea puternic factor sufletec, să-l folosim măcar pe unde putem.

În privința materialului de întrebuințat la desen, am zice iarăși că o variație cât mai mare ar fi un excelent mijloc didactic. Nu numai că copiii ar lucra cu mai mult gust, dar ar avea prilej să facă *observații proprii* interesante și folositoare, dar s'ar și deprinde a se sluji cu spor *de orice*. Nu e oare ridicul din punct de vedere al educației generale, ca omul să nu-și poată fixa o impresie, numai fiindcă nu are la îndemână anumite unelte? Doar el a făurit uneltele și nu acestea l'au făcut pe dânsul !

Cridă albă sau neagră, creion, boeli, cerneală, tot ce-i cade sub mână, să-i fie bun.

Deasemenea nu trebuiesc deprinși copiii să deseme-neze *numai* într'un singur plan. Cavaletul este vertical, blocul să-l fie orizontal sau înclinat. Eu o socot ca cel mai excelent exercițiu de ochi, și ca o minunată gimnastică a gândirii, această schimbare de plan.

Sala de desemn să aibă, zice-se, lumină din o singură parte, de preferință din stânga și de sus. Această condiție a salei ușurează munca elevului, făcând ca umbrele să se așeze mari și hotărâte pe model. Ca disciplină intelectuală însă, eu aș crede că e mai bine ca din când în când, direcția din care cade lumina să se schimbe.

Caetele de Desemn cele mai bune sunt acele fără puncte. Prin clasele a III-a și a IV-a primară elevii trebuiesc deprinși să deseme-neze și pe tablă.

### **Utilitatea Desemnului. — Regule metodice.**

O tendință nouă este ca Desemnul după natură să devie o a doua scriere, să se facă adică așa lesnicios, încât el să fixeze impresiunile noastre mai repede decât scrierea. El s'ar reduce în acest caz la schițe, dar ar avea valoare practică.

De vreme ce avem fotografia instantanee la îndemână, e probabil să nu mai fie nevoie de Desemn pentru asemenea slujbă, cu atât mai mult cu cât schițarea cere de multe ori și pricepere și putere de subordonare a impresiunilor, calitate mai rară decât îndemânarea de a vedea întregul și la care calitate nu ajung decât inteligențele în adevăr înzestrate sau măcar îndelung cultivate. Dar atunci ața e mai scumpă decât fața !

Desemnul geometric are o mare valoare în deprinderea unor anumite meserii.

Valoarea cea mare a Desemnului însă este cea educativă. Pe lângă cele arătate în treacăt până acum, vom adăoga că desenul are darul de a preciza și rectifică



multe din cunoștințele noastre, acela de a le fixa cu tărie în minte; el ne exercitează judecata și ne înmagazinează forme din cari vor isvorî concepții viitoare, el ne pregătește pentru înțelegerea și gustarea artelor. Desemnul ne deprinde încă și cu oarecari modeste calități morale: cu ordinea, curățenia, cu plăcerea de a păstra, de a nu părădui.

Desemnul stă în legătură cu o sumă de ocupațiuni școlare. El poate fi de ajutor Geometriei și Științelor. Multă vreme a fost sprijinul învățământului intuitiv și al scris-cititului. În Geometrie și Științe Desemnul folosește mult prin aceea că el *simplifică și ușurează priceperea*, pe care complexitatea obiectului real o rătăcise; la învățământul intuitiv, din contra, el complică, amplifică, înmulțește greutatea, pe lângă că consumă o vreme prețioasă. Învățătorii cari caută să-și dea seamă de rostul fiecărei procedări, au părăsit cu drept cuvânt moda de a desemna pe tablă figurile de care au a se ocupa la scris citit sau la învățământul intuitiv.

În amănunte, iată cam ce are învățătorul de observat la lecțiunile de Desemn:

1) modelul să fie astfel așezat încât elevii să distingă clar toate gradele de umbră, chiar dacă nu fac decât desen liniar;

2) ținuta copilului să nu fie defectuoasă;

3) orice încercare de desen să fie precedată de intuirea completă a modelului în toate elementele lui desemnabile (elementele *formei* am zice): părțile constitutive, așezarea lor între ele, așezarea fiecăreia față de întreg, proporția de mărime dintre ele și dintre fiecare și obiectul întreg;

4) În caz când modelul e greu, învățătorul să schițeze pe tablă desenul, dar să-l șteargă *imediat* ce elevii încep a lucra;

5) maistrul să observe pe copii *când lucrează* pentru a-i feri de erori prea grosolane;

6) el nu îndreaptă nimic, ci ajută pe copii să-și îndrepte singuri erorile;

7) corectarea se face chiar *atunci* când greșala a fost făptuită;

8) desemnul copiilor să fie puțin, dar bun;

9) modelele să fie gradate ca greutate de execuție și îndestul de variate;

10) desemnul să se facă simultan.

Simultaneitatea e o cerință nouă și nu tocmai recomandabilă. Nu din pricina deosebirii de aptitudini, cum susțin maiștrii respectivi, — deosebiri mai palpabile se întâlnesc la disciplinele abstracte — ci din pricină că încordează prea mult atenția și cere o *repeziciune* de gândire care istovește. Ar fi să păstrăm simultaneitatea la Desemnul după natură, unde intuirea modelului făcându-se cu profesorul, nu s'ar putea repetă pentru fiecare elev în parte, dar s'o părăsim la Desemnul cel geometric și cel de intuiție.

### § 3. Muzica.

Muzica poate fi vocală și instrumentală. Cea întâiu are o valoare educativă cu mult mai mare decât cea de-a doua. Ea formează urechea și mai bine și mai ușor decât cea instrumentală. Față de piano, orgă și armonium, ea e de preferat, căci cerând o reproducere imediată cu unicele mijloace ale elevului, provoacă o încordare de observație și de atenție cu mult mai mare. Față de vioară și flaut, iarăși e superioară, căci fiind o reproducere mai firească a celor auzite este ca atare mult mai lesnicioasă.

Știm că muzica vocală poate desvoltă plămânii când se face în condițiuni igienice.

Desvoltarea urechii nu are valoare, după cum se crede adeseori, numai pentru cei ce au a se specializă în Muzică. Ea este o complectare necesară a educațiunii generale, este o condiție de căpetenie în învățarea limbilor bunăoară. Eu sunt convinsă că femeile învață mai ușor decât bărbații limbile străine, grație culturii lor muzicale. Această fineță a simțului, prin posibilitatea ce ne-o dă



de a percepe nuanțele în intonație, ne ajută mult la pricepere și deci la îmbogățirea minții. Cine nu știe că la o bucată bine cetită, ideile pare că se luminează de odată în minte !

Urechea este singurul organ care poate disputa ochiului stăpânirea minții. Nu vorbim de tipurile auditive la cari tot ce-i gândire e sunet, ci de cele obișnuite și normale. În adevăr, cele mai multe impresii din lumea din afară, după ochiu, ni le dă urechea. Și dacă nu sunt de multe categorii aceste impresii, ele sunt în schimb foarte distinct și clar nuanțate. În afară de aceasta, Muzica are o întregă literatură cu care ne poate oferi senine orizonturi de gândire și prilej de distracții alese.

Dacă Muzica contribuie cu mai puțin decât alte îndeletniciri la educația fizică și cea intelectuală, e neîntrecută în ceea ce privește sentimentele. În adevăr nu există mijloc mai puternic decât Muzica pentru a deșteptă sentimente. De aci întrebuițarea ei de câte ori urmărim o emoție : la răsboiu, la înmormântări, la petreceri, la solemnități.

Spre lauda Muzicei mai putem zice că nici când ea nu s'a făcut vinovată de vreo faptă rea. Prin însușirea ei de a sta pururi pe înălțimi și a nu putea preciza prea mult, ea rămâne cea mai morală dintre arte, cea mai senină și mai neîntinată dintre îndeletnicirile omenești ! Nici o sugestie pătimasă, nici o îmboldire vătămătoare !

Muzica poate deșteptă multe sentimente. Vom alege pentru școală acele genuri muzicale cari exprimă sentimentele ce trebuiesc cultivate : muzica religioasă, patriotică și cântece cari să înveselească vieța copilului. Să căutăm rugăciuni scurte și cât mai puțin monotone, cântece naționale al căror fond de idei să convie copiilor, și cântece copilărești cât mai vesele, mai sprintene și mai vioae. Pentru desvoltarea copiilor, veselia e un tonic mai bun decât vinul de chină. Melodii jalnice nu au ce căută în școala primară.

Programul prescrie să se cânte cu mai multe voci și în școlile începătoare. Eu cred că această dispoziție e

greșită, ea deprinde urechea cu tonalități aproximative. Unisonul curat și limpede e o școală cu mult mai bună. Corul trebuie lăsat școlilor secundare, și încă celor mai înalte, de n'ar fi decât pentru a servi copiilor de atracțiune în viitor și de variație în materie de învățământ! Mai mult. Cu coruri nu poți îndestul controla capacitatea muzicală a învățătorului. Tonurile false se pun totdeauna pe seama ansamblului, pe când ele pot fi în realitate pricinuite de lipsa de strictețe a dascălului, fie că el n'aude bine, fie că nu-și dă osteneala să îndrepte greșelile copiilor.

Ce instrument să întrebuițeze învățătorul? Dispoziția ca normalității să învețe vioara pentru a se servi de ea, mi se pare o anomalie. Vioara cere *mare acuitate de auz și un foarte îndelungat timp de studiu*. Ei bine, dacă normalistul are auzul bun, el va putea conduce copiii și fără vioară, iar dacă nu-l are, nici un timp nu va fi mai rău întrebuițat de dânsul, decât acel jertfit violinei. Ca să dea tonuri curate, vioara cere vreme multă chiar celor bine înzestrați de natură! Să nu ne înșelăm luând de exemplu pe lăutari. Ei au urechea fină ca *moștenire* și apoi scârțâitul celor cari nu muncesc serios, nu merită să-l dăm de model!

Nu putem vorbi de clavir sau de armonium, deși ele sunt cele mai bune susținătoare ale glasului mai ales când e vorba de cor. Ar fi o nesocotință asemenea luxuri în școala primară.

Mijlocul didactic cel mai bun este auzul profesorului, iar ca un călăuz ajutător, diapazonul.

Învățătorul nu are nevoie de glas. Dacă are ureche bună și știe ce să facă, poate predă cântecul minunat de bine fără să cante el. Are nevoie de o cultură muzicală însă, pe care, dacă vocea nu i-o îngăduie, el va trebui s'o găsească *în muzica instrumentală*. Nu în vioară însă, ci în piano, sau în armonium. Aceste instrumente le cred eu absolut trebuitoare școalelor normale pentru *educația urechei* celor ce nu pot cânta.



Iată cum procedează dascălul care n'are glas. Eu am încercat lucrul de nenumărate ori și am isbutit totdeauna. Cântii elevilor melodia într'un fel de recitativ, punând bine în relief intervalele și ritmul. Copiii, cari au ureche, prind melodia mai ușor decât după vioară. Li călăuzești pe aceștia să ia notă justă, cerându-le să sue sau să coboare, până când intră exact în ton; aceștia servesc apoi de model. O repet însă, profesorul trebuie să aibă ureche.

**Metodica.** — Am arătat ce bucăți sunt de ales ca cuprins. Aceste bucăți să fie ușoare și simple ca intonație și frazare, să nu cuprindă intervale prea mari sau neobișnuite și stranii, nici note prea înalte sau prea joase și în fine să aibă un ritm bine pronunțat.

Copilul trebuie să respire în mod firesc, dacă voim ca cântecul să fie o gimnastică a plămânilor; de aci necesitatea pauzelor dese și prin urmare și a frazelor muzicale scurte. Cu elevii începători va trebui chiar să accentuăm puțin lungimea pauzelor precum și caracteristica ritmului. Ca orice simț la începutul dezvoltării lui, auzul nu-i încă destul de sensibil. Cu timpul ne apropiem din ce în ce de perfecta exactitate a pauzelor, precum și de ritmul mai rotund, mai puțin colțurat.

Metoda Muzicei, este — pentru a întrebuița o expresie veche — cea arătătoare. Maistrul cântă ca model, cântă rar și scoțând bine în relief *trecerea* dela un ton la altul. După ce a cântat bucata întreagă, o cântă pe strofe sau chiar pe fraze muzicale și cere să i se reproducă *individual* fiecare unitate metodică de către elevii buni. La orice greșală profesorul repetă încă odată bucata exact, dela punctul unde s'a făcut eroarea și nu dela capăt. E vorba de o senzație greșită și nu de asociația sunetelor. Numai așa deprindem elevii cu justețea senzației și cu justețea de gândire. Când elevii știu melodia, pot cânta mai mulți sau chiat toți odată. Este o eroare neertată ca elevii să cânte împreună înainte de a ști *fiecare* exact bucata. Cum să cerem să reproducă copilul ceea ce nu a auzit bine? Il silim noi înșine să încurce pe ceilalți și să-și mintă sie-și.



Tot așa nehibzuită e dispoziția ca profesorul să cânte cu copiii în aceleași condiții. „Ia-te după mine” auzi spunând chiar maiștri dintre cei cu pretenții. La desemn și la orice ocupație profesorul caută ca copilul mai întâiu să vadă, să înțeleagă, cu alte cuvinte să-și asimileze fondul și apoi să-l reproducă. Numai la cântec îi cerem să reproducă înainte de a fi observat deplin ! Copilul nu folosește nimic, dimpotrivă, dascălul nu distinge exactitatea de intonație, iar elevii cari ascultă nu aud decât sunete aproximative, dacă nu chiar deplin false. Aceasta se chiamă școală de auz !

O altă eroare este să lăsăm să cânte și pe cei ce n'au ureche, sub cuvânt ca să se deprindă. Ce pot aceștia auzi ? Glasul lor fals alături de glasul celorlalți, adică o supra-punere de tonuri, cari numai împreună nu pot sta. Dar nu se ține seamă de procesul psihologic corespunzător. Un sunet auzit e o singură senzație auditivă ; un sunet reprodus este o asociație de două senzații, una auditivă, una musculară, împreunate cu o serie de mișcări ale urechei și ale laringelui. Cu cât intră mai multe elemente componente într'o asociație, cu atât e mai greu ca ea să dispară vr'odată din conștiință, adică să se uite, sau să se desfacă ; iar o serie de exerciții musculare, când se repetă, devin o deprindere organică. Așa în cât punându-i să cânte pe copiii fără auz, îi condamnăm să nu-l mai capete nici odată ! Toți știm ce mare însemnătate are pentru clavier o digitațiune bună dela început. Cu glasul să nu fie același lucru, când e vorba tot de mișcări ?

Maistrul de muzică să-și aleagă dar dela început pe elevii cari au ureche bună și numai cu ei să cânte. Cei fără de auz să tacă și să asculte ! Din când în când profesorul îi cercetează și pe aceștia, să vadă dacă sunt sau nu în progres. In cazul întâiu îi ia la cântec, în al doilea, le dă tot mai multe ocazii să audă *mult și bun*.

Cuvintele din orice cântec se memorizează înaintea melodiei și numai din auz. Scrierea versurilor pe tablă



o cred eu o greșală psihologică. Copiii cari au asociat ideile cu forma lor scrisă, întâmpină mare greutate la cântec, când trebuie să desfacă totul și să stabilească o nouă asociație, de astădată numai între senzații auditive.

Simțul auzului se dezvoltă și pe altă cale decât muzica. O vorbă clară, o dicțiune bine rotunzită, o intonație mlădioasă a frazei, o accentuare potrivită a pauzelor, fie în citire, fie în vorbă, sunt de o valoare neprețuită și pentru afinarea urechei. Noi credem că lipsa de talent muzical în rasa saxonă se datorește limbii engleze, acestei limbi cu sinuozități întunecate și tonalități umbrite și cu debitul lipsit de cadență și de ritm. Această caracteristică nu este, după părerea mea, o inferioritate, este însă desigur o particularitate distinctivă însemnată.

Muzica vocală reclamă oarecari condițiuni igienice :

- a) sala să fie bine aerată ;
- b) elevii să nu cânte în aer liber pe frig și pe umezeală ;
- c) la o lecție de o oră, elevii să nu stea toată vremea în picioare ;
- d) elevii să nu cânte îndată după ce au alergat.

La lecții de cântec mai avem de observat ca copiii să nu ștepe, să nu cânte pe nas, sau din gât, etc.

Teoria Muzicei, adică scrierea și citirea ei, lipsește cu drept cuvânt din școala primară. Dar atunci când se face, ar trebui să se predea după o metodă în totul analoagă cu cea a scris-cititului. Așa cum o fac obișnuit maiștrii noștri de muzică, absolut sintetic, ea rămâne numai o abstracție respingătoare.

#### § 4. Gimnastica.

Pentru educația fizică avem mai multe mijloace. Cel mai economic este Gimnastica. Aceasta cuprinde o serie de mișcări simple, cari se îmbină câte două sau mai multe, pentru a pune în activitate, fie simultan, fie suc-

cesiv toți mușchii corpului nostru. Ceeace o mai caracterizează, față de celelalte mijloace, este simplitatea fiecărei mișcări în parte, izolarea *cam artificială* a mișcărilor între ele și sistematizarea lor puțin firească.

Din aceste însușiri rezultă că Gimnastica, folositoare desigur în multe cazuri, nu poate conveni ca hrană naturală oricărei constituțiuni. Mult mai firesc joc al mușchilor sunt sporturile și Lucrul manual. Sporturile cer însă bani, timp, sau amândouă, și nu pot conveni decât claselor bogate. Din Lucrul manual multe îndeletniciri s'ar putea folosi ca exercițiu fizic.

Sunt în zilele noastre două sisteme de Gimnastică în vigoare: cel german, mai vechiu, și cel suedez. Sistemele acestea se deosebesc atât în privința mișcărilor *alese*, cât mai cu seamă în privința felului de execuție. Sistemul întâiu cuprinde multe mișcări căutate, neobișnuite, cari se grupează în atitudini câte odată... cam prea soldățești și cari se execută repede, cu tărie și viociune. Al doilea sistem cuprinde *numai* mișcări firești, obișnuite în activitatea zilnică și cari sunt mai mult un joc de atitudini și se execută lin, rotund și fără nici o sforțare. Sistemul german, generalizat pe continent, tinde să fie înlocuit cu cel suedez. Jocurile copilărești, cu mișcări imitative, pe cari am căutat să le introducem noi în școala de aplicație a școalei normale, sunt în sensul Gimnasticei suedeze.

Dacă sistemul german desvoltă mușchii mai repede, celalt convine mai bine oricărui temperament.

Gimnastica prevăzută de programul nostru cuprinde ca fond două serii de mișcări:

- a) de întărire—individuale,
- b) de ordine sau evoluție—colective.

Din punctul de vedere al mijloacelor speciale ei, Gimnastica poate fi:

- 1) fără aparate,
- 2) cu aparate.

Mișcărilor individuale au menirea să desvolte corpul.



Maiștrii de Gimnastică, în Germania, Italia și Austria, sunt ținuți să măsoare fiecarui elev lărgimea pieptului, a brațului, etc. la intrarea lui în școală ca și după timpuri date, spre a constată pas cu pas progresul în volum. Aceste măsurători servesc și pentru controlarea maiștrilor respectivi.

Din punct de vedere școlar, mișcările gimnastice se folosesc în două feluri: ca lecțiuni speciale, când trebuiesc făcute pe baza antrenării, în săli speciale și cu o durată de  $\frac{1}{2}$ —1 oră, și ca exercițiu recreativ între două lecțiuni oboșitoare.

Pentru ca Gimnastica să sporească în adevăr buna stare fizică a elevilor, trebuie făcută cu plăcere. De aci nevoea de a combina exercițiile cu cântec, cu danț și mai ales de-a le varia mult.

Orice mișcare trebuie să înceteze înainte de-a fi ajuns copilul la osteneală. Gimnastica nu trebuie să expue copiii la răceală sau la primejdii, de unde nevoea unor instalațiuni speciale, și a unei temperaturi anumite în localul unde ea se face.

Aparatele cele mai bune sunt cele mai simple. Congresul de igienă școlară din 1904 a redus simțitor și numărul lor.

Exercițiile de evoluție sunt cele mai plăcute pentru copii. Ele pot servi ca mijloc de întărirea atenției, a spiritului de disciplină și până la un punct a sentimentului de solidaritate. Asemenea exerciții nu trebuie însă să degenereze în reprezentații teatrale și să nu dea mai ales prilej la gânduri nepotrivite cu vârsta copiilor. Gimnastica făcută de fete cu băeți împreună, întru cât învățământul mixt nu s'a generalizat la noi, este un joc nesocotit și primejdios.

Pentru școalele de fete trebuiesc încurajate jocurile imitative cu cântec. S'a făcut un mic început în școala noastră, să sperăm că pornirea nu se va opri aci. Aceste jocuri sunt mai complexe, pun în lucrare simultan toate puterile copilului, inteligență, fizic și simțuri, de aceea și

deșteaptă și o mare plăcere. Ele sunt înfine un exercițiu care ajută cultura muzicală, întărind simțul ritmului.

Ca metodică, pe lângă cele spuse în treacăt până acum, avem de adăogit următoarele :

- 1) Mișcările să fie variate.
- 2) Ele să fie făcute cu drag și cu ușurință. Numai astfel pot da copilului o ținută naturală și mișcări ușoare.
- 3) Exercițiile să se facă în tact, nu numai în vederea simultaneității și deci a economiei de timp, ci și în scopul de-a folosi ca exercițiu de disciplină, și mai ales pentru a da mișcărilor un factor de mare însemnătate estetică și fiziologică. — ritmul.

4) Invățătorul să fie seamă de deosebiri individuale. Copiii anemici și slabi nu pot fi supuși la aceleași exerciții ca și cei vânjoși și sdraveni. Sunt cazuri când ei trebuiesc scutiți cu totul.

5) Gradația exercițiilor de gimnastică, ținând seamă de vârsta și de starea sănătăței, va fi aceasta :

- a) jocuri,
- b) exerciții individuale,
- c) exerciții de evoluție,
- d) exerciții la aparate.

Cu elevii mai în vârstă exercițiile acestea vor alterna cât mai mult.

6) Invățătorul arată mișcarea, descompunând-o și numărând elementele ei. Apoi comandă și elevii reproduc. Procederea de a sili copiii să arate cu cuvinte ceea ce au de făcut, mi se pare de prisos, ba chiar greșită. Ea face să intervie inteligența acolo *unde nu e nevoie de dânsa*. Dacă imitația singură ne poate da acelaș rezultat, e de prisos să cheltuim și capital mintal, atât de trebuitor aiurea.

## § 5. Lucrul de mână.

Această dexteritate, cea mai respectabilă ocupație școlară ca vechime, cuprinde după programul nostru în vigoare următoarele *patru feluri* de lucrări :



a) cusuturi (dela cea mai simplă, însălatul, până la tighel și punctele de podoabă trebuitoare albiturilor);

b) împletituri cu andrele și croșet;

c) exerciții pregătitoare de brodărie (canava, feston și altele);

d) câteva confecțiuni, *teorie, croeală și realizare*.

Pentru unele din confecțiuni, precum sunt prostirile, fețele de pernă și de masă, teoria rămâne de prisos cât timp vom păstra obiceiul să ne facem plapomele, pernele și masa, înainte de a ne gândi la fețele lor... Pentru celelalte, teoria e nepotrivită cu vârsta copiilor de școală primară. Dovadă avem absolventele școalelor profesionale inferioare, cari de zeci de ani continuă a croi tot așa de prost ca și femeile cari n'au învățat teoria. Școala primară și-ar atinge menirea atunci când absolventele ei ar ști bine *coase și împleti*.

De oarece asupra Lucrului de mână s'a stăruit mai mult în altă parte <sup>1)</sup>, vom trece repede aici asupra lui.

Iată amănunțele de adăogat :

1) Lucrul de mână este un exercițiu mai mult muscular și ca atare are nevoie să se repete des și să nu se prelungească prea mult. El poate da degetelor o înțepeneală particulară, foarte dăunătoare altor îndeletniciri școlare. Institutoarele să nu meargă cu zelul până a cere elevelor să lucreze acasă câte 1—2 ore pe zi.

2) Obiectele de lucru să stea la institutoare, ca copiii să nu poată fi ispitiți a cere ajutor străin.

3) Exercițiile de lucru pot să alterneze : după 4—5 lecții de cusuturi să urmeze alte 4—5 de împletit. Și tot cam neprevăzut să se facă schimbul. Schimbarea de activitate e o mare plăcere pentru copii și mai este încă și un prilej de observații și comparații ingenioase.

4) Să nu încurajăm copiii să lucreze *iute*. Pe

1) Vezi *Școlare* de Ana Conta-Kernbach.

lângă că ar pierde prin aceasta puțința de a se perfecționa, dar capătă și deprinderea muncii *înfrigurate*, care muncă nu numai că rămâne de proastă calitate, dar e și peste seamă de istovitoare. Iată de ce simultaneitatea la Lucrul manual poate fi, după mine, o *procedare primejdioasă*.

5) Croșetarea se face în vederea educației ochiului. Ea trebuie făcută în fiecare an. Tot așa să procedăm cu canavaua și festonul.

Impletiturile și confecțiunile trebuiesc realizate în mai multe exemplare, ceea ce e foarte greu când obiectele au mărimea lor adevărată.

6) La țară să nu se stingherească cusutul în folosul broderiilor naționale. Dacă păstrarea modelelor vechi are mare însemnătate pentru arta noastră românească, igiena este o cerință mult mai imperioasă!

7) Pentru lucrul de mână ar trebui să se rezerve în fiecare clasă câte o oră pe zi. El este o îndeletnicire care nu obosește, de îndată ce o sustragem dela pedantismul simultaneizării, și are încă un imens rol în îmbunătățirea stării *sociale și igienice* a populației noastre.

## PREGĂTIREA DASCĂLULUI.

Avântul cultural ca și ridicarea materială și morală a societății stau cu osebire în mâna dascălului. Misiunea acestuia, frumoasă și încărcată de răspundere, cere pregătire temeinică și daruri firești rare și prețioase. Pregătirea teoretică a profesorului constă în pătrunderea deplină a chestiunilor de educație, în acumularea unui material psihologic bogat și sistematic orânduit, și în credința neștrămutată într'un ideal moral înalt și realizabil. Pregătirea practică, profesională, va constă din fineță de analiză, pătrundere psihologică, din o formă naturală, simplă, curgătoare și veșnic reînnoită. Nici într'un caz nu poate fi vorba de adoptarea unui anumit calup de gândire, a unui tipic de predare, fie acesta chiar modelul cel mai desăvârșit. Normalistul și'n perioada lui de desvol-



tare, trebuie să lucreze cu propriile-i mijloace, dupăcum va face-o atunci când nu va mai avea mintea profesorului drept călăuză. Căci cea ce i se cere este, nu să copieze pe dascăl, ci să creeze suflete, iar pentru această operă el trebuie să dea *ce are mai bun și cât poate mai mult* dintr'al său propriu. Cultură, istemție, dărnicie în muncă, bună voință, cu acestea se formează normalistul și nu cu tipicuri învățate pe de rost, nu cu modelele revistelor pedagogice.

Intre darurile firești cerute unui dascăl vom numi căldura sufletească comunicativă, simpatia, mila, îngăduirea pentru cei slabi și dezarmați, statornicia în dispoziția sufletească zilnică, agerime și pătrundere, iar mai presus de toate puțința de a-și idealiza meseria lui spinoasă. Aci stă adevăratul resort al puterii lui de sugestie.

Să presimți idealul cătră care merge omenirea, să grăbești pasul propășirii, să statornicești în forme sufletești neperitoare achizițiunile unor înrâuriri vremelnice — iată cea mai grea slujbă în folosul societății, iată munca sortită învățătorului !

---

# ANEXĂ

---

**Schița unui manual de Logică și Psihologie pentru  
școalele secundare și cele normale.**

---



## LOGICA

---

Cum se raționează obișnuit. Exemple din literatura populară (glume, amăgeli, convingeri *intenționat* greșite), din viața zilnică (superstiții sau alte explicații eronate), din cercetările de laborator. De pus în paralelă aceste trei categorii de exemple și de scos în relief diferitele forme ale raționamentului (analogie, deducție, inducție). Procesul mental special fiecăreia. Raționamentele trunchiate se completează, acele complexe se descompun și se reduc la forma simplă și astfel se ajunge la *formulele tipice* ale raționamentului (la silogism, la analogie, la raționamentul inductiv) și la reprezentarea lor schematică.

$a < p$		$a$ seamănă cu $a'$
$b < p$	$m < p$	$b$ „ „ $b'$
$c < p$	$s < m$	$c$ „ „ $c'$
$d < p$	<hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/> $s < p$	etc., etc.
etc.	etc.	<hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/> deci $c$ va seamăna cu $c'$
<hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/> $S (a+b+c \text{ etc.}) < p$		sau chiar $c < c'$

Caracterizarea provizorie a raționamentului. Punctul de sprijin al unui raționament și ținta urmărită de dânsul. Credința și convingerea dobândite prin intuiție și pe cale sentimentală. Controlul adevărurilor intuitive. Subiectivitatea convingerei pe cale sentimentală. Argumentarea. Garanția adevărurilor deduse stă în respectarea legilor ra-

ționamentului, deaci necesitatea cunoașterii lor. Obiectul Logicei.

Raționamentul deductiv cel întâiu cunoscut. Forma tipică a silogismului. Desfacerea lui în judecăți, a acestora în noțiuni. Obiectul Logicei formale, în opoziție cu acel al Metodologiei (acesta determinat provizoriu).

## LOGICA FORMALĂ

Noțiunea în opoziție cu reprezentarea. Geneza ei. Modificările ce le suferă în cursul vremurilor.

1. **Noțiunea considerată individual.** Sferă și conținut. Cuvântul ca reprezentant al noțiunei. Deosebirea între noțiune și reprezentare în ce privește exprimarea limbistică. Deosebirea între stilul științific și cel literar.

Noțiuni concrete, abstracte și noțiuni raport. Clasificarea cuvintelor din punct de vedere al noțiunei exprimate și motivarea psihologică a schimbărilor morfologice pe cari le suferă vorbele așa zise *variabile* precum și aceea a neschimbărei celor numite *invariabile*.

2. **Noțiunea considerată în raporturile ei cu o alta.** Raporturile de concordanță și opoziție (contradicție și contrarietate). Raporturile de identitate, de ordinare, de încrucișare și exclusivitate. Procesul de abstracțiune în formarea noțiunilor. Procesul de determinare în precizarea și țărnmurirea gândirei, pentru clasificarea unui șir de noțiuni.

1. **Judecata considerată individual.** Propozițiune. Subiect, predicat, legătura dintre ele. Părțile secundare ale propozițiunei și rolul lor logic. Judecăți afirmative și negative, universale și particulare, categorice și ipotetice. Judecăți simple și complexe. Judecăți analitice și sintetice. Raporturile între sfera subiectului și cea a predicatului la fiecare dintre cele patru judecăți categorice. Lămurirea acestor raporturi cu exemple și cât mai puțin cu demonstrații grafice. Inversiunea judecăților. Multe exerciții privitoare la *conversio simplex* și *per accidens*, la *contrapositio simplex* și *per accidens*, — toate cu exemple.



## 2. Judecata considerată față de altă judecată.

Judecăți cu *ambii* termeni comuni, judecăți cu câte un termen comun: inferențe sau silogisme improprii, silogisme propriu zise. Constatarea și numirea raporturilor posibile între judecăți cu acelaș cuprins (aceeași materie).

1. **Silogismul.** Terminologia și formulele lui. Raportul dintre conținutul și sfera celor trei noțiuni componente. Silogismul propriu față de cel impropriu. Legile generale ale silogismului. Forme prescurtate. Silogisme ipotetice. Dilema. Polisilogismul și forma lui prescurtată.

2. **Raționamentul inductiv și raționamentul prin analogie** ca unități de gândire distincte. Formularea celui dintâi. Legile lui speciale. Raționament în genere.

## METODOLOGIA

Nașterea și construirea unei științi, propășirea ei continuă: *a)* observațiuni întâmplătoare, sistemizări provizorii; *b)* observațiuni intenționate și experiențe, sistemizări mai consolidate și cari pot justifica apariția unor teorii generale explicative. Cercetarea știinților cunoscute de către elevi făcută din punct de vedere al obiectului, al procedărilor de investigare și al sistemizării la care dânsese au ajuns.

1. **Operațiuni de sistemizare:** *descrierea, clasificarea, definiția, diviziunea.* Sprijinul reciproc ce-și dau aceste patru lucrări în organizarea unei științi.

2. **Operațiuni euristice (de cercetare):**

*a)* **Demonstrație** sau **deducție.** Axiomă, teoremă, corolar, problemă. Demonstrație directă și indirectă. Sofisme.

*b)* **Analogie.** *c)* **Inducție,** cu care aflăm raportul de cauzalitate dintre fenomene. Punctul de plecare al inducției (observație), mijlocul de control (experiență), mersul ei special de gândire (generalizare). Orice experiență necesitează o *ipoteză.* Caracteristica ipotezei ca formă de gândire (generalizare și determinare). În ce condițiuni devine ea o *teorie.* *Analiza și sinteza* ca forme generale ale activi-

tăței mintale. Analiza fenomenelor complexe spre a determina cauza și efectul. Metodele de cercetare amănunțită : a) *metoda concordanțelor*; b) *metoda diferențelor*; c) *acea a variațiunilor concomitante*; d) *metoda restanțelor*.

Scopul urmărit de cercetarea uneltelor de muncă intelectuală fiind în primul loc familiarizarea elevilor cu manipularea diferitelor proceduri de gândire în însăși funcțiunea lor producătoare, explicarea acestor operațiuni de cernere subtilă în aflarea adevărului, se face cu ajutorul istoriei diferitelor invențiuni și cu expunerea procedurilor folosite de științi în căutarea și stabilirea adevărilor lor fundamentale.

Clasificarea știinților din punctul de vedere al mijloacelor de investigare. Cercetarea celor cu proceduri tipice.

*Metodă și Metodologie.* Logica ca știință de control a tuturor celorlalte. Importanța ei. Fixarea definitivă a obiectului ei.

## PSIHOLOGIE

Schițarea sistemului nervos în seria animală. Paralelismul dintre complexitatea manifestărilor de viață și dezvoltarea treptată a acestui sistem în seria animală și la om. Complexitatea sufletească în funcțiune de volumul și greutatea creierului, de bogăția și fineța substanței cerebrale. Anatomia și fiziologia sistemului cerebro-spiral. Mișcări *reflexe*, mișcări *conștiente*. Trepte în trecerea dela inconștient la conștient, *mai ales* în evoluția individului. Obiectul Psihologiei : *lumea conștiinței*.

### CAPITOLUL I. 1)

#### A.

**Percepția în paralelă cu senzația și cu reprezentarea.** Caracterizarea ei (cel mai simplu fenomen de con-

1) Vezi vol. „Școlare“. Ana Conta Kernbach



știință, *cel dintâiu* fenomen precis de conștiință). Varia-tatea percepțiilor în privința complexității. Descompunerea ei în senzații. *Wundt*, elementele și însușirile senzației. Clasificarea lor. Studiarea celor 3 clase de senzații supe-rioare. Experimente ușoare pentru deosebirea unor limite (*maxima* și *minima*) speciale fiecărei categorii ca și pentru determinarea raportului cantitativ și calitativ dintre sen-sație și excitație. Legea lui Weber modificată de Fechner.

Date asupra variațiunilor de sensibilitate. Simțurile superioare la animale, la sălbateci, la oamenii culți, la copii; variațiunea lor după temperatură, etc. etc. Ca în-cheiere *relativitatea senzațiunilor* și factorii pricipali cari o determină.

Experimente ușoare pentru determinarea sensibilității individuale și în special pentru cunoașterea puterei sen-soriale a fiecărui elev: *cât* aude și *ce* aude mai bine; *cât* vede și *ce* vede mai clar; *până unde* merge fineța tac-tului și acea a simțului muscular; *ce* agerime au mirosul și gustul (Meumann, etc.). Cu aceste experimente ajutăm pe copii *să se cunoască* și-i silim să constate într'un chip neîndoelnic superioritatea sensorială a *altora* — lucru pe care se sprijină adesea acea intelectuală sau morală — și să-și explice cu acest material palpabil distincțiunea sufletească pe care altfel ei nu o pot bănuî.

*Percepția* e sinteza senzațiilor, *e întâia sinteză con-știentă*. Tipurile. Analiza câtorva scriitori români pentru a exemplifica existența și diversitatea acestor tipuri per-ceptive și pentru a dovedi însemnătatea coloritului sen-sorial în constituirea unui talent artistic (Alexandri, Emi-nescu, Coșbuc). Experimente asupra elevelor pentru a le ajuta să-și cunoască felul special de oglindire mintală, tipul mentalității și deci mijloacele proprii de îmbogățire intelectuală.

Raportul dintre simțurile superioare și inteligență. Partea moștenirii și acea a culturai în talentul artistic.

**Percepția ca activitate intelectuală.** Însemnătatea

ei pentru complexul sufletesc al individului. Analiza unor scriitori români din punctul de vedere al raportului dintre materialul sensorial și acel abstract (Odobescu, Maiorescu, Eminescu, Conta). Deosebirea între tipul perceptiv și cel intelectual. Localizarea percepției, construcție psihică.

## B.

**Insușirea senzațiunii de a se reproduce.** Experimente pentru a dovedi puterea brută de reproducere, apoi conlucrarea altor factori decât plasticitatea (Ebbinghaus). Puterea de reproducere în funcțiune de plasticitatea creierului și de fineța fiecărui simț. Puterea de reproducere în funcțiune de starea organică generală în momentul primirii ca și în acel al reproducerii. Puterea de reproducere în funcțiune de factori psihologici (*repetire, atenție, plăcere, asociație de idei*). Repetiția și legile ei. Observații asupra variațiunilor amintirii și deci asupra cultivei memoriei. Cele trei stadii ale fenomenului de memorie. Legile speciale ale *păstrării*, ale *reproducerii*, ale *recunoașterii* sau localizării în memorie. Tipurile memoriei. Experimente pentru a da fiecărui elev mecanismul memoriei și modalitatea specială după care poate el memoriza mai lesne (Ebbinghaus, Meumann).

**Memoria** în genere. Legea degenerării ei. Insemnătatea ei pentru cultura intelectuală, dar mai ales pentru cristalizarea unei individualități morale.

## C.

Analiza câtorva autori români pentru a deosebi cele două directive ale inteligenței omenești : gândirea în icoane, gândirea abstractă sau în scheme. *Reprezentarea și noțiunea. Formarea noțiunii.*

**Generalizarea și abstracția** ca procese intelectuale inconștiente și ca operațiuni conștiente.



## D.

*Imaginea (icoana) în opoziție cu noțiunea și cu reprezentarea.*

**Imaginația** ca reproducere în icoane, în opoziție cu memoria. Două înfățișări ale imaginației: *reproductivă și determinativă.*

## E.

**Judecata și raționamentul ca stări de conștiință și ca activități intelectuale distincte.** Chintesențierea gândirii în raționamente, față de belșugul sensorial din care au rezultat acestea.

Real și fictiv, adevăr și eroare, observațiune și închipuire. Determinarea *empirică* a condițiilor în care iau naștere.

**Apercepția.** Deosebirea ei de percepție.

## F.

**Combinări sau creațiuni.**

1. Sinteze mai simple și ades inconștient făurite: icoane, grupări de forme și colori, planuri de viitor, invențiuni ușoare, ipoteze rezultând din observațiuni superficiale, etc. de caracterizat toate ca produse similare. Diferențierea lor de materialul perceput și păstrat de memorie. (Preponderența elementului activ).

2. Sinteze mai complexe: planuri de organizare, invențiuni cari presupun meditare, lucrări artistice, teorii științifice.

3. Sinteze foarte complexe: planuri de războiu sau diplomatice, opere literare de o concepție neobișnuită de înaltă, teorii științifice, sisteme filosofice. Bogăția materialului, *organizarea lui. Creațiunea.* Deosebirea între producțiunile originale și operele de vulgarizare. Infățișările mai obișnuite după materialul psihic predominant. Talent și geniu.

**Imaginația combinativă** în raport cu celelalte activități intelectuale (percepția, judecata, memoria, etc.). Școalele clasică, romantică, realistă și simbolistă în artă și literatură. Procesul psihologic corespunzător acestei evoluțiuni.

Mersul general al minții în procesul creațiunii : *analiza* și *sinteza*. Aspecte variate ale inteligenței după precumpănirea uneia din diferitele funcțiuni sau facultăți intelectuale ; coexistența tuturor acestora în orice activitate omenească mai prelungită. Clasificarea acestor operațiuni în : *de acumulare*, *de păstrare*, *de elaborare* (prelucrare).

**Asociațiunea** în formarea percepției și în realizarea amintirii. Asociația în operațiunile de elaborare.

**Legea asociațiunii.** Ideile de timp, de spațiu, de cauză, în legătură cu asociațiunea.

**Inteligența** în funcționarea ei : 1) ca cugetare, sau interpretarea lumii exterioare ; 2) în rolul ei biologic, de adaptare la mediu ; 3) ca principiu de reacțiune asupra mediului, ca factor de propășire socială.

## G.

Percepția ca activitate întâmplătoare față de percepția ca activitate voită (observații și experiențe). Memoria obișnuită, spontană și memorizarea sau acțiunea încordată. Generalizarea, judecata, raționamentul, etc., ca activități *intenționat* făcute, *cu voință*, *cu efortare* (meditare, etc.). De deosebit *sporul* de energie, de analizat condițiunile în care acel spor se manifestă.

**Atenția.** Formele atenției, cultura ei.

## H.

Halucinații. Iluzii. Somn natural, somn ipnotic, somnambulism. Vise. Suggestii. Isterie. Nebunie. Activitatea cerebrală inconștientă. Activitatea conștientă. *Conștiența*. Ideia personalității. Formarea și devierile ei.



Stări de conștiință pur reprezentative, stări voliționare, stări afective.

## CAPITOLUL II. <sup>1)</sup>

**Voința** (după Höffding, Ziehen, Spencer).

## CAPITOLUL III.

Insușiri speciale stărilor *afective*. Legea sensibilității. Din instinctul conservării individuale nasc pornirile grupate sub numele de *egoism*. Din instinctul de perpetuarea speciei, nasc acele numite *altruism*. *Sentimente (afecte, emoții, pasiuni)*.

Ușurința de a reproduce ideile, greutatea de a reproduce sentimentele. Efectul timpului asupra sentimentului *altul* decât asupra ideilor. Ceeace rămâne în amintire din o experiență afectivă, este mai ales *succesiunea și osebirea cantitativă și calitativă* dintre sentimente, adică elementele intelectuale însoțitoare, sau mai bine zis *determinatoare*, și nu fiecare sentiment cu rezonanța lui actuală și particulară. Excepțiile sunt rare și aproape de natură patologică. Diferite grade în puterea de reproducere a sentimentelor, *după* elementul reprezentativ de care sunt *țăr murite* (legate). Maximul acestei puteri la sentimentele legate de senzațiile auditive și vizuale, la unii indivizi de cele olfactive.

*Considerațiuni practice* pentru cultura sentimentelor superioare și combaterea celor josnice.

Clasificarea sentimentelor pe baza elementelor reprezentative însoțitoare. Caracteristica stările afective: *difuziunea* și determinarea lor de către elementul reprezentativ, adică atâr narea lor ca *stări conștiente*, de factorul

1) Schița aceasta, folosită de către comisiunea pentru modificarea programelor, în 1907, s'a perdut. Cum n'am avut prudența să păstrez copie și cum nici vremea nici sănătatea nu-mi îngăduie să iau lucrul dela capăt, rămân păgubașă de tot capitolul privitor la voință.

intelectual. Comparație între rolul elementului intelectual și *ritmul* din muzică, între sentiment și melodie sau succesiune de tonuri. Un sentiment poate să se transforme în altul cu totul osebit dacă nu chiar *protivnic*, după relațiunile dintre ideile de care fusese legat mai înainte, cu ideile venite în conștiință mai târziu (iubirea în ură și invers, dorul de răsbunare în milă, etc.). *Însă* pe când o idee nouă poate îndepărta cu totul pe alta, ca greșită sau inoportună, sentimentul nou *nu înlocuește* pe cel vechiu ci-i dă numai un colorit nou, care colorit naște din reacțiunea reciprocă a celor două sentimente puse față în față. Deaci vine că propășirea intelectuală depășește totdeauna pe cea a sentimentelor, iar evoluarea acestora e veșnic în funcțiune de progresul ideilor. Considerațiuni practice.

Din juxtapunerea sau contopirea elementelor primordiale, prin modificarea și eterizarea stărilor reprezentative însoțitoare, prin adăogirea unor senzații și a plăcerilor corespunzătoare, iau naștere cu vremea stări afective din ce în ce mai complexe și din ce în ce mai ideale, cari toate se pot grupă în două manifestări generale: *egoismul* și *altruismul*. Dela unul la altul nu există eterogeneitate, ci trecere evolutivă. Dovadă, evoluția analoagă din însăși vieța unui individ: maternitatea. Egoistul nu e o individualitate *mai tare*, cum se crede, ci una mai primitivă.

Sentimentele complexe pot veni din juxtapunerea mai multor elemente primordiale (analoage sau contrare) sau din contopirea și combinarea chimică (Sibbern și Ribot) a acestora. De analizat câteva sentimente complexe pentru a dovedi derivarea lor din porniri elementare (Darwin, Bain, Paulhan). De analizat *unul* și *acelaș* sentiment în manifestarea lui din două epoci îndepărtate, pentru a învederă *stadiile* distincte în evoluție. Sentimente elementare, sentimente ideale. Caracterizarea propășirii la stările afective: *complexitatea*, *idealitatea*, *rafinarea*, cari înlocuesc treptat vehemența și stăpânirea exclusivă a conștiinței.



Ceeace trebuie să ne intereseze în primul loc este evoluarea sentimentelor la *individ*, precum și condițiunile în care dânsa se înfăptuește. Și fiindcă o determinare științifică a unei asemenea evoluții nu este încă cu putință, ne vom mulțumi cu cercetările empirice și provizorii ale analiștilor sufletului omenesc, ale literaților, moralisților și psihologilor vechi.

Clasificarea sentimentelor în *egoiste*, *altruiste*, *superioare*. Studiarea *pornirilor tip* din fiecare clasă cu ajutorul câtorva scriitori (Dickens, Georges Elliot, Gonciaroff, Balzac, Stendhal, Daudet, etc.).

De ales — motiv educativ — operele în cari nu se dă patimilor un colorit de fatalitate, și unde judecarea faptelor nu se reduce exclusiv la învinuirea mediului (Gogol, Dostoewski, Dumas fiul, etc.). Omul trebuie să creadă și în puterea lui — țăr murită dar *existentă* — de a reacționa împotriva impulsiei, dacă-i cerem să se încordeze în consecință. Fără această credință, educația nu are rost. Deosebena trebuesc gradate lecturile așa ca elevul să ia cunoștință de o stare afectivă sub diferitele-i înfățișări: ca îmboldire neștiută (inconștientă), ca patimă și ca pornire intelectualizată. Numai din comparare se pot naște în suflet preferinți și deci dorințe de a stavili manifestările prea brutale.

### Clasificarea pornirilor și a sentimentelor cu urmările lor din punct de vedere pedagogic.

	Egoiste.	Altruiste.	Superioare.
Fizice	Lăcomia { la mâncare la băutură	Mila, duiosia Iubirea (dif. forme) Recunoștința	1. Sentim. religios. 2. „ patriotic. 3. Iubirea de frumos
	Lenea { lipsa de curățenie „ „ demnitate furtul, minciuna.	Simpatia. Ingăduirea Infrățirea. Devota- mentul.	4. „ de bine, de dreptate. 5. Iubirea de adevăr.
Morale	Frica. Interesul—Sentimentul proprietății. Gelozia. Autoritarismul. Amorul propriu. Increderea prea mare. Cruzimea. Sentimentul demnității. Smerenia.		
Intelectuale	Plăcerea din munca musculară (sporturi. „ din munca intelectuală (călătorii), lecturi, societate, arte).		
	Plăcerea din viața socială (plăcerea de a fi considerat, admirat, etc.).		

Orice sentiment oscilează între două extreme pentru cari avem *numiri*: Lenea—hărnicia, frica—curajul, etc. Una e am zice *pozitivă*, una *negativă*, față de punctul nostru de vedere educativ. Sunt nenumărate grade între ele. Deaci greutatea analizei și cu atât mai mult a precizării verbale.

Ca încheiere, condițiunile în cari se împuternicesc stările afective în vieța individului: *sugestie*, *deprindere*, *cultură intelectuală*. Mijloace preventive. Rolul moștenirii și acel al mediului.

**Suflet : Obiectul Psihologiei.**

---



# CUPRINS

## NOȚIUNI DE PEDAGOGIE.

	<u>Pagina</u>
Prefață.....	V
Prefața la ediția I de Metodică.....	VII
Obiectul Pedagogiei .....	3
Necesitatea educației. Limitele în care se poate ea face .....	6
Educația în școală față de educația în familie .....	9
„Mens sana in corpore sano”.....	11
Scopul educației.....	13
A. Fericirea individului .....	15
B. Propășirea societății .....	18
Mijloace educative. — Impărțirea Pedagogiei .....	21
Educația fizică .....	21
§ 1. Hrana .....	23
§ 2. Imbrăcămintea .....	24
§ 3. Locuința .....	25
§ 4. Mișcarea .....	28
§ 5. Somnul și odihna .....	29
§ 6. Desvoltarea corpului. Exerciții musculare .....	30
Educația intelectuală .....	33
§ 1. Percepția .....	37
§ 2. Memoria .....	45
§ 3. Atenția .....	54
§ 4. Generalizarea și abstracția .....	57
§ 5. Judecata și Raționamentul ..	60
§ 6. Imaginațiunea. Puterea creatoare.....	64
§ 7. Apercepția .....	77
Erorile facultăților intelectuale .....	79
Considerațiuni generale .....	81
Educația Morală .....	84

	Pagina
A. Educația sentimentelor .....	85
§ 1. Principii generale .....	87
§ 2. Mijloacele educației .....	91
§ 3. Clasificarea sentimentelor ...	93
§ 4. Sentimente și porniri egoiste ..	95
§ 5. Sentimentele altruiste .....	114
§ 6. Sentimentele superioare .....	118
Considerațiuni generale .....	126
B. Educația voinței .....	127
§ 1. Acțiuni voluntare .....	132
§ 2. Voința .....	139
§ 3. Caracterul.....	141
§ 4. Educația caracterului .....	144

## NOȚIUNI DE DIDACTICĂ.

Observațiuni generale .....	151
A. Instrucția .....	153
Principiile de organizare ale învățământului ..	154
B. Predarea .....	155
Principii de predare .....	158
C. Disciplina.....	168
Pedepsele.....	169
Recompensele .....	173

## NOȚIUNI DE METODICĂ.

Obiectul Metodicei.....	191
Cap. I. Limba maternă .....	193
§ 1. Vocabularul .....	194
§ 2. Gramatica .....	196
§ 3. Scris-Cetitul .....	201
§ 4. Scrierea .....	205
§ 5. Cetirea .....	206
§ 6. Exerciții de liberă reproducere și me- morizare .....	216
§ 7. Ortografia .....	218
§ 8. Punctuația .....	220
§ 9. Compunerile.....	220
Cap. II. Aritmetica .....	224
§ 1. Formarea numerelor dela 1—10 .....	225
§ 2. Formarea numerelor dela 10—100 ...	230



	<u>Pagina</u>
§ 3. Calculul mintal .....	232
§ 4. Materia clasei a doua .....	235
§ 5. Problemele .....	237
§ 6. Materia clasei a treia .....	239
§ 7. Materia clasei a patra .....	241
§ 8. Observațiuni generale .....	242
Cap. III. Geometria .....	243
Cap. IV. Geografia .....	246
Cap. V. Istoria .....	253
Cap. VI. Invățământul intuitiv .....	258
Cap. VII. Științele .....	261
Cap. VIII. Religia .....	269
Cap. IX. Dexteritățile .....	266
§ 1. Caligrafia .....	272
§ 2. Desemnul .....	273
§ 3. Muzica .....	279
§ 4. Gimnastica.....	284
§ 5. Lucrul de mână .....	287

## ANEXĂ

### Schiața unui manual de Logică și Psihologie pentru școalele secundare și cele normale.

Logica.....	293
Logica formală.....	294
Metodologia .....	295
Psihologie .....	296
Capitolul I. Inteligența .....	296
„ II. Voința .....	301
„ III. Sensibilitatea .....	301
Clasificarea pornirilor și a sentimentelor cu urmările lor din punctul de vedere pedagogic .....	303

**VERIFICAT**  
**2007**

**VERIFICAT**  
**1987**

**VERIFICAT**  
**2017**