

3682/4118

ROUSSEAU ȘI HERBART

CA

PEDAGOGI ȘI FILOSOFI

STUDIU COMPARATIV

DE

BASILE DEMETRESCU-OPREA

DOCTOR IN LITERE — PROFESOR LA CIMNASIUL DIN ALEXANDRIA

EX LIBRIS
ONISIFOR GHIBU
CLUJ-SIBIU

BUCURESCI

TIPOGRAFIA „CORPULUI DIDACTIC” C. ISPĂȘESCU & G. BRĂTĂNESCU

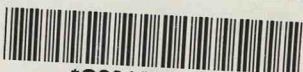
30, STRADA ACADEMIEI, 30

1900

~~F 5 II 85843~~

Biblioteca Centrală Universitară
"Carol I" București
Cota 87273

182

B. C. U. "Carol I" - Bucuresti

C201802109

85

B. C. U.
100.122669

B252831

P R E F A Ț A

Imprejurarea de a-mi face studiile la Universitățile din Lausanne, (Elveția) și Iena (Germania) mi-a sugerat ideea unei lucrări comparative între pedagogia și filosofia lui Rousseau ¹⁾ și Herbart ²⁾. În Lausanne ca și în totă Elveția, de alt-fel, amintirile lui Rousseau sunt încă vii și influența sa, mare. În Iena, d. dr. Rein, profesor la Universitate și directorul Seminarului pedagogic de pe lângă acea Universitate, fiind cel mai autorizat reprezentant al ideilor lui Herbart, după Ziller și Stoy, a reușit să facă dintr'însul un centru pedagogic universal. Într'adevăr, aci alérgă în mare număr studenți, institutori și profesori din diferitele țări ale Germaniei și ale Europei ca să se pue în curent cu me-

1) Jean-Jacques Rousseau, 1712—1778. Principalele sale opere sunt: l'Emile, le Contrat social, les Confessions, la Nouvelle Héloïse, Discours sur l'inégalité, la Lettre sur la musique, la Lettre à d'Alembert sur les spectacles, etc.

2) Iohan Friedrich Herbart, 1776—1841. El a scris: Pestalozzis Idee eines A B C der Anschauung Untersucht und wissenschaftlich ausgeführt, Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung, Allgemeine Pädagogik Hauptpunkte der Metaphysik und die Hauptpunkte der Logik, Allgemeine praktische philosophie, Allgemeine Metaphysik, Psychologie als Wissenschaft neugegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik, Briefe ueber die Anwendung der Psychologie auf Pädagogik, Umriss pädagogischer Vorlesungen, etc,

tódele de învățămînt ale celebrului pedagog german, cât și ale țerilor celor mai depărtate, precum din Statele-Unite și din Japonia. Ast-fel, Seminarul pedagogic din Iena reunește în sînul său membrii corpului didactic al țerilor celor mai diferite prin naționalitatea lor și depărtate prin pozițiunea lor geografică.

Intr'adevăr, aci 'și dau întîlnirea Germani, Francezi, Englez, Elvețieni, Austro-Ungari, Italiani, Bulgari, Serbi, Greci, Americani și Japonezi. Români viziteză foarte rar, ca să nu dic mai de loc, acest Seminar. El este vizitat mai mult de Români din Transilvania.

Ideile celor doi pedagogi și filosofi și cu deosebire ale celui din urmă, — m'aū interesat pînă într'atît în cât tesa pentru doctorat în litere, ce am prezentat și susținut înaintea Facultăței de litere de la Universitatea din Lausanne, în 1896, este un studiū comparitiv între Rousseau și Herbart din punct de vedere pedagogic și filosofic. Ea este intitulată: *Rousseau et Herbart pedagogues et philosophes*.

Indemnat de dorința de a contribui, în limitele slabelor mele puteri, la sporirea literaturii noastre pedagogice, ce abia începe, m'am hotărit, nu fără a esita, ca să traduc din limba francesă și să public în românește acéstă tesă, ce, din împrejurări independente de voința mea, n'am putut să dau la lumină traducțiunea originalului îndată după susținerea ei după cum aveam de gînd.

Vorbind de fondul lucrărei originale, n'am pretențiunea de a fi făcut ce-va perfect; perfecțiunea însă-și nu este de cât un ideal ce se reînnoește neîncetat și către care tinde în tot-d'auna atît individul cât și societatea pe măsură ce progresază. Inșă, potrivit cu timpul și cu mijlocele ce am avut la îndemână, am căutat, ca, pe lângă studiile și examenele ce am trecut la Universitățile menționate, să fac și lucrarea indicată. Pentru Herbart am consultat interesanta biblio-

tecă herbartiană de pe lângă Seminarul pedagogic din Iena, pentru Rousseau, operele ce se raportă la acest scriitor, în biblioteca de pe lângă Universitatea din Lausanne. N'am pretențiunea ca, modesta lucrare ce am prezentat acum două ani înaintea Facultății de litere din Lausanne, după cum am spus deja, să fie o lucrare originală. Dacă originalitate s'ar putea numi numai paralelismul dintre cei două autori, prin faptul că ei n'a existat nici în limba franceză, nici în cea germană până la data publicațiunei sale, în 1896, atunci mă pot mегuli că am putut face ce-va original. Negreșit că ideile, materialul l'am studiat la isvórele autorilor însi-și; ceea-ce am făcut n'a fost de cât să combin aceste idei, să aranjez acest material potrivit scopului ce mi-am propus, cu alte cuvinte, n'am făcut de cât să dau un nou plan, o nouă formă ideilor deja existente. Și într'acésta, cred că stă, de alt-fel, tóată mulțumirea orî-cărui autor.

Lucrarea în original fiind publicată acum două ani se înțelege, că astă-dîi, am o altă idee despre unele lucruri. Așa, spre exemplu, partea curat metafisică a lui Herbart, cred că ar fi putut să lipséscă din text, fără ca cu tóte acestea, să aducă vre-o știrbire psihologiei sale. Inșă din causă că metafisica și psihologia lui Herbart sunt solidare între dânsele, am fost obligat ca arătând rolul fie-căreia, să nu le separ, ci să le consider așa după cum însu-și autorul le-a considerat. Totuși, prin faptul că astă-dîi psihologia nu mai face parte integrantă din metafisică, grație rupturii decisive pe care a făcut-o Müller, Volkman, Helmholtz, Hering, Fechner, Lotze, Wundt și alții, puteam să o tratez o parte, independent de metafisică. Într'adevăr, domeniul său astă-dîi este delimitat într'un mod clar ca, să nu o mai pótă cine-va confunda cu metafisica, grație progreselor fiziologiei pe care se bazează. Fenomenele ce ea studiază, și metoda sa sunt

deosebite de acelea ale metafisicii ; una (metoda) având un caracter științific și experimental, altele (fenomenele) fiind împrumutate, în mare parte, de la științele biologice. Tote acestea fac ca psihologia să fie considerată astăzi ca având viața sa proprie, și guvernată de legi independente de metafizică.

Acestui studiu s'ar mai putea obiecta că unele părți atât din Rousseau cât și din Herbert n'ar fi destul de dezvoltate. Acesta o recunosc de la început ; să nu se scape însă, din vedere, că originalul acestei traducțiuni nu este de cât o teasă, ast-fel, că nu puteam să ies din cadrul unei asemenea lucrări. Temându-mă ca subiectul ce mi-am propus să tratez să nu ia o întindere mai mare de cât timpul și mijlocele de care dispuneam, am fost silit, contra dorinței mele, să 'l tratez din punct de vedere general. Iată pentru ce educațiunea femeii după Rousseau nu figurează în text și critică asupra teoriilor lui Herbert nu este destul de dezvoltată comparativ cu aceea făcută asupra teoriilor lui Rousseau. Aceste lucruri, o repet, le recunosc că erau indispensabile studiului ce am prezentat pentru doctoratu în litere, dar, nu este mai puțin adevărat, că ele puteau face subiectul altor tese.

În paralelismul dintre Rousseau și Herbert ce prezentăm în această traducțiune cuprinde în trăsuri generale pe lângă partea filosofică și psihologică și principiile de educațiune fizică, intelectuală și morală ale acestor doi mari pedagogi, precum și procedurile și metodele pe care ei le-au întrebuintat.

Nu credem de prisos a face un mic resumat al părții curat pedagogice.

Ambi educatorii difer sub multe raporturi, ast-fel, Rousseau voind să prepare pe elevul său pentru natură, și în afară de societate a dezvoltat într'însul mai mult forțele fizice, lăsând pe al doilea plan educațiunea intelectuală, morală și religioasă. Când a

cređut, în fine, că a venit momentul să-î dea și o astfel de educațiune spre a-l putea introduce în societate, el 'i-o dă într'un mod pripit și superficial.

Materiile de învățământ ce compun programul discipolului său până la vârsta de cinci-spre-dece ani au un caracter exclusiv realist și practic. Tot ce se atinge de literatură sau de arte este cu desăvârșire exclus. Maxima lui Rousseau este utilul. Despre dânsul putem dice dar, fără tēmă că vom greși că el a fost unul din cei mai mari propagatori ai învățământului real și profesional.

Herbart studiind pe om sub raporturile sale individuale, sociale și morale, prepară pe copil în vederea aspirațiunilor sale diferite, dându-î o cultură variată, multiplă, basată pe cele șese clase de interne în care cunoscințele sunt bine cumpănite, bine echilibrate. Astfel, dacă observăm diferitele materii din programul său, vedem că ele sunt legate în mod armonic între dênsele și coprinde cunoscinți ce se raport la știință, la emoțiuni, la estetică, la morală, la religiune, formând trei grupe principale: cunoscinți ce se raport la natură, la om și la Dumnezeu. Aceste cunoscinți, departe de a se exclude unele pe altele, ele se ajut și se completează în mod reciproc, grație concentrațiunei prin care se ajunge forța caracterului; căci printr'aceasta funcțiune se atinge unitatea consciinței ce constituie țaria caracterului.

Intr'adevăr, pedagogul german voesce mai pre sus de toate să formeze în copil un caracter *energic* și *moral* întemeat pe o voință desvoltată prin ajutorul ideilor, adică prin instrucțiune; căci, după dânsul nici nu se pôte închipui o instrucțiune care să nu aibă o înrîturire asupra voinței copilului, cu alte cuvinte, care să nu fie educativă.

Dacă instrucțiunea nu atinge acest scop înalt, ea devine atunci un pur formalism. O educațiune fără în-

strucțiune este iarăși inadmisibilă; căci, în acest cas, ea se poate compara unei navei ce voiajază fără busolă pe luciul întins al mării. Din cele ce preced, cred că se vede destul de clar legătura strânsă ce există între instrucțiune și educațiune la Herbart și influența ce trebuie să aibă cea dintâi asupra celei de a doua, pe de o parte, în scop de a rectifica și complecta ideile copilului; iar pe de alta, de a lucra printr'ênsele asupra caracterului său moral.

Iată pentru ce vedem că Herbart dă cunoscințelor istorice sau morale (Gesinnungs-Unterricht) o preponderanță mai mare, dezvoltând de timpuriu în copil cele cinci idei morale sau etice și anume: 1) libertatea internă, 2) ideea de perfecțiune, 3) ideea de bună-voință, 4) ideea de drept și 5) ideea de echitate sau de retribuțiune. Aceste idei sunt mai întâi nisele începuturi de judecăți morale, adecă de aprobațiune sau de desaprobațiune. Printr'ênsele copilul se obișnuiește puțin câte puțin să își formeze voința, prin urmare caracterul său.

De și acești mari educatori diferă sub multe raporturi, după cum am văzut totuși sunt multe puncte unde ei se întâlnesc. Ast-fel, atât Rousseau cât și Herbart pentru ca să ajungă la idei, proced de la obiecte sensibile și nu trec brusc de la o cunoscință la alta de cât încet și în mod gradat. Amândoi pun mare preț pe spontaneitatea și pe individualitatea copilului; Rousseau însă, merge prea departe în acest din urmă sens, el devine exclusivist. Într'un timp când omul nu avea nici o semnificație ca individ, ci numai ca colectivitate sub formă de stat reprezentat printr'o singură persoană, exagerațiunile lui Rousseau erau justificate; nu însă în timpul lui Herbart, când multe din drepturile individului erau revendicate. Acest pedagog de și ține compt de individualitatea copilului totuși el caută, în același timp ca activitatea sa, să o pue în armonie cu natura, cu societatea și cu religionea. Ca consecință naturală

a individualismului acestor două filosofi în materie de educațiune vedem că atât Rousseau cât și Herbart sunt inimici înverșunați ai școlilor statului și apărători aprigi ai învățământului particular; însă, pe când Rousseau dă elevului său un guvernor, Herbart merge mai departe: el admite ca învățătorul să aibă o școală unde să fie mai mulți copii, dar ea să atârne de Comună, nu de Stat pentru că după densus Comuna este mai în posibilitate să cunoască și prin urmare să satisfacă necesitățile individului de cât Statul.

Asupra pedepselor de și ambiilor pedagogii sunt în principiu de aceeași părere; ei difer, totuși, în modul de a le aplica. Ast-fel, Rousseau, care, în această privință, are astă-dî de discipol pe H. Spencer, admite, ca pedepse, consecința naturală a faptului. Ast-fel, dacă un copil sparge d. ex., un geam în camera sa, ca pedepsă, el trebuie să fie lăsat ca să sufere consecința acestei acțiuni, adică, să înghețe de frig. La Herbart găsim modificată în alt sens această consecință naturală a acțiunii. Dacă un copil nu 'și face d. ex. datoria, el este privat de plăcerea de care ceilalți beneficiază sau dacă nu 'și ține gura, este exclus din societatea celorlalți, etc., etc., etc., pedepse, care, de alt-fel, se recomand și de pedagogii actuali și se practică cu folos de educatori de astă-dî.

Dacă observăm acum la noi pe de o parte trecerea bruscă a copilului din familie în școla primară propriu-disă, programul și durata acestui curs, abuzul ce se face încă cu inteligența școlarului, lipsa de respect a individualității și a personalității sale; iar pe de alta, lipsa unui învățământ educativ care să tindă la formarea caracterului moral al copilului, căci este știut astă-dî că adevărata mărire a unei națiuni stă în conștiința și în caracterul locuitorilor săi, în principiul cugetării și al acțiunii lor,—tote acestea și altele de asemenea natură, ne face să credem că școla noastră primară este

încă departe de a aplica principiile cele mai de căpetenie ale acestor două filosofi, de care pedagogia contemporană este dominată.

Despre Herbart, am vădut cu plăcere că de cât-va timp și în țara noastră se vorbește în revistele școlare și prin manualele de pedagogie de principiile de educațiune și metodele de învățământ ale acestui pedagog și ale discipolilor săi cei mai însemnați; însă după cum am mai spus, n'am vădut încă în școlile noastre aplicarea principiilor fundamentale de educațiune ale lui Herbart. Cred că nu este locul aci ca să mă întind mai mult asupra acestui punct. Vorbind despre Herbart, semnalez numai faptul în trecut, rămânând ca mai târziu să mă ocup de această chestiune, într'un mod mai special dacă voi putea.

Presenta traducțiune rămâne se înțelege ca și originalul semnul nestrămutat de profundă, recunoscință către D-l G. O. Basarabeanu, pentru ajutorul moral și material, ce mi-a dat pe tot timpul studiilor mele în străinătate. Știu că D-sa nu ține la aceasta; dar dacă cine-va nu este liber și-i place să facă binele, cel ce-l privește nu este obligat să-l recunoască?

Exprim asemenea recunoscința mea Societății corpului didactic primar din Capitală pentru hotărțea ce a bine voit a lua de a publica sub îngrijirile sale această traducțiune.

Autorul

Brăila, 18 Decembre, 1898.

INTRODUCERE

Pedagogia modernă, datéză fără îndoelă, de la Rousseau și Herbart.

Inceputurile sale se datoréză acestor două bărbați, dintre cari cel dântâi a fost un inspirator al ideilor nouă; iar cel de al doilea un organisator al lor; acela numai a întrevădit principalele elemente nouă în opera sa ce trebuia să conțină știința educativă; mai târziu acesta a organizat și combinat aceste elemente, dezvoltându-le și completându-le în mod metodic și științific.

Comparând acești două pedagogi iluștri în studiul ce ne ocupă, vom vedea că sunt puncte în care ei se deosebesc mult unul de altul.

Rousseau cu spiritul său plin de pasiune și de imaginație; ni se arată mai mult ca romanțier și poet ceea ce l'a făcut să fie și mai popular.

De și filosof, el a știut cu toate acestea, să dea teoriilor sale educative și sociale, lucruri anevoioșe de rezolvat, farmecul unui stil cald, mișcător și plin de viață.

Hербart din contra, având un spirit rece și ponderat, ocupându-se numai cu știința, nu s'a făcut cunoscut că-

tuși de puțin ca literat ci numai ca filosof și pedagog, din care cauză el n'a putut fi accesibil de cât omenilor de știință și de litere.

Este lucru netăgăduit, că filosofii, cari au avantajul de a fi în același timp și literați, pătrund mai bine în mulțime de cât creatorii de sisteme, cari în mare parte, sunt privați de această a doua calitate. Numele lui Fénelon Rousseau, Voltaire sunt mai populare de cât acelea ale lui Descartes, Locke, Coudilliac, Leibniz și Kant. Trebuie să recunoscem însă, că știința acestor din urmă de și fără îngrijire de artă și lipsă de sentiment, este cu toate acestea, mai pură, mai profundă, mai originală.

Opera filosofică și pedagogică a lui Herbart prezintă tocmai acest caracter, fără să ofere farmecul literar al operilor lui Rousseau și fără să fie cătuși de puțin o invențiune, ea este eminentemente științifică. Ar putea dice cine-va că acest din urmă n'ar fi fost filosof? Negreșit că nu; căci opere ca **Emil**, **Contractul social**, **Discursul asupra inegalității**, în care se agită cestiunile cele mai importante relativ la morală, la religie și societate, îl fac cunoscut în mod incontestabil ca atare.

Rousseau și Herbart n'au deci alt-ceva nimic de comun de cât că sunt filosofi și pedagogi.

Este lucru cunoscut că din vechime filosofii, în mare parte, s'au ocupat în de aproape și cu problema educațiunii. Această problemă atingând însuși spiritul omenesc, se înțelege că metafisicul profund, nu putea să rămâie indiferent. Aprópe toți filosofi însemnați au fost în același timp și pedagogi, ast-fel sunt: Socrate, Platon, Aristotel, Seneca. Descartes, Lock, Coudillac, Kant și Fichte. Dacă la prima vedere se pare că pedagogia s'ar fi impus mai

mult saŭ mai puțin acestor genii vaste, totuși acesta nu însemnă că ea îmbrățișează totul, însă cea-ce nu i s'ar putea refusa de a-i se recunoșce, este că ea tratăză saŭ vorbesce de tot.

Cea d'întăi datorie a pedagogului este de a studia spiritul omenesc în multiplele sale manifestățiuni; trebuie ca cine-va să filosofeze și să experimenteze mai înainte de a alcătui legile din care vor decurge procedurile și calea de urmat pentru a ajunge la diferite cunoșcuți. Rousseau, ca ori-ce om care vede lucrurile mai mult prin imaginațiune, ca ori-ce utopist, de sigur că în teoriile ce a emis, n'a prea strălucit printr'o logică strânsă, din care cauză, conclusiunile ce rezultă dintr'insele sunt de multe ori departe de a fi rigurose. Acesta se întâmplă în tot d'ama când imaginațiunea covârșesce spiritul științific.

Cât despre Herbart, el este mai înainte de toate, un om de știință; preocupățiunea sa constantă este de a ajunge la veritate.

Rousseau despre acesta are mai mult un sentiment vag, în tot cazul el o caută; ca probă este basa metafisică și psihologică ce el dă operei sale pedagogice.

Pedagogia este o știință complexă; ea îmbrățișează totalitatea regulilor de observat în învățămînt și legile după care se formăză caracterul copilului. După cum am văzut pedagogia trebuie să se bazeze pe psihologie; căci ea singură pôte să-i procure legile de care are nevoie; ori-ce pedagog adavărat, trebuie să fie în același timp și psiholog. Prin urmare, n'am esitat de a consacra un capitol în studiul nostru, cam lung pôte, cestiunilor de metafisică și de psihologie, atingătoare la problema educațiunei.

Secolul în care pedagogia începe să 'și deschidă un

orizont nou; sfărâmând cadrele cele vechi, este secolul al opt-spre-decelea.

În această epocă nu se afla nici un domeniu al activității omenesci, care să nu fi aspirat de a se scutura sau scăpa de tradițiunile vechi. În prima jumătate a secolului, ironia și batjocura începe să le hărțuiască; lupta mai serioasă însă începe în a doua jumătate a secolului printr'un atac în regulă, condus de omenii de elită. Religieune, politică, morală, educațiune etc., nimic nu este scutit. Un rășboi neîmblândit se face convențiunilor, regulelor arbitrare și absolutismului. Fie-care era obosit de a fi oprimat și aspira a reveni la natură, adică la libertate și independență. Acastă trebuință de a se întorce la natură, fiind cel mai însemnat fapt al epocii, se manifestă pretutinden și produce rezultate de cea mai mare importanță. Semnalul reformelor se dăduse în toate părțile în numele naturei. Pedagogia practică până aci într'un mod deplorabil avea să profite cu îndestulare din reformele propuse de omeni de geniu și de inimă; ea avea să devie laică și științifică. Acela care a contribuit cu mai multă energie și curaj de a ridica această știință a fost fără îndoială J. J. Rousseau.

Inspirându-se numai de la natură, el începe prin a ataca artele și civilizațiunea ca nisce obstacole ale acestia în manifestațiunile sale libere. Operele sale: **Contractul social**, **Despre inegalitatea printre omeni**, **Scrisórea către d'Alembert**, probéză îndestul acesta. După Rousseau trebuie așa dar, să revenim la o stare de lucruri mai liberă și mai naturală; pentru acesta este nevoie de un nou cod de educațiune, basat pe legile naturei și Jean-Jacques, începe să scrie pe **Emil**. El se plânge în opera sa despre

sórta copilului. Acesta nefind înțeles, nebăgat în seamă, disprețuit chiar, este și el victima regulei aspre și severe a timpului: „On ne connaît point l'enfant, dice el în prefata lui **Emil**, sur les fausses idées qu'on en a; plus on va, plus on s'égaré. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme.¹⁾“

Ast-fel Rousseau o rupe cu vechile tradițiuni de învățământ; adoptând o disciplină nouă, mai largă și mai dulce care să permită individualității copilului să se manifeste îndată, pentru ca mai târziu să se realizeze în totă întregimea sa.

El se întemeiază pe o psihologie ce, în cea mai mare parte, putem dice că este adevărată și justă.

De la **Emil** dar, învățământul din dogmatic, clerical și convențional ce era, începe să devie liberal, independent, laic și științific, lucru de mare importanță.

Teoriile lui Rousseau s'au întins repede; ele au pătruns mai întâi în Germania, și apoi în Elveția. Efectele lor nu întârziară de a se produce, în aceste țări.

Însă, cu toate progresele ce pedagogia a făcut de la Rousseau și până la Herbart, îi mai lipsea încă multe calități pentru a fi o știință propriu zisă. Rousseau nu

¹⁾ Copilul nu este cătuși de puțin cunoscut, asupra ideilor greșite ce avem despre dînsul, cu cât mergem mai departe cu atîta ne rătăcim. Cei mai înțelepți se interesează a sci aceea-ce este folositor ómenilor, fără să considere aceea-ce copii sunt în stare ca să învețe. Ei caută în tot d'auna pe om în copil, fără a se gândi la aceea-ce este mai înainte de a fi om.

dăduse de cât o schiță de psihologie spre a servi de călăuză educațiunei. Pentru a ajunge la rezultate mai fericite și mai durabile, trebuia ceva mai solid și cu deosebire mai precis și mai studiat. Herbart a fost cel d'întâi care a conceput o psihologie adevărat științifică. Alcătuiind mai întâi legile psihologice, el supune în mod riguros, pedagogia acestora. Ast-fel, opera sa ni se prezintă ca un sistem de educațiune mai mult sau mai puțin bine combinat, în general complect și dezvoltat, unde procedurile, mijlocele și metodele sunt expuse în mod științific și basate pe legi psihologice precise. În epoca sa, știința educativă făcuse întru cât-va progrese însemnate, grație lui Locke, lui Rousseau și lui Pestalozzi; Herbart însă avea să dea acestei științe totă valórea ce i-se cuvenia. Invetăméntul propriu dis găsesce într'însul, adevărata sa însemnătate și devine un instrument indispensabil de educațiune, facilitând-o într'un mod puternic.

Fără să constatăm preponderența ce Rousseau și Herbart au exercitat, în domeniul educativ, putem dice, că trecutul a fost sorgintea de inspirație a ideilor lor. Mai departe, vom avea ocasiunea să vedem curentul la care acești doi bărbați trebuia să ajungă în mod insensibil.

Să ne mărginim pentru un moment de a cita numele lui Montaigne și a lui Locke, care au influențat asupra lui Rousseau; pe acelea ale filosofilor Kant și Fichte, contemporanii lui Herbart, cari în mare parte au contribuit a procura pedagogiei séle o basă metafisică și psihologică. Afară de acésta, în domeniul educativ, propriu dis, pedagogul german s'a inspirat de la Philantropinisci și Pestalozzi.

A face un paralelism exact și detaliat între Rousseau

și Herbart nu este un lucru așa de ușor ; însă ne vom sili să facem în trăsuri generale, un studiu comparativ pe cât se pôte de consciincios.

Rousseau se pôte urma cu o ușurință ôre-care până la capitulul despre educațiunea morală, de aci înainte, el este de o slăbiciune vădită ; căci inconsecințele și contradicțiile eșite dintr'o paradoxă ce consistă de a nu se da copilului o educațiune morală înainte de adolescență, sunt fôrte numeroșe.

Herbart, din contra, de și reclamă cititorului o atențiune încordată, totuși pune mai multă ordină în dezvoltarea teoriilor sale. Nicî el însă, nu este scutit de greșeli, ba încă, destul de grave ; ast-fel limbajul său este de multe ori obscur chiar pentru Germani, grație întrebunțări unei terminologii particulare și a abuzului de abstracțiunii.

Acestea dise, să intrăm la tratarea subiectului nostru ; credem, însă, util de a arăta mai înainte divisiunile ce compun acest subiect.

Partea întâia: 1° Scopul și caracterele generale ale educațiunii. 2° Scopul și caracterele generale ale instrucțiunei.

Partea a doua: 1° Metafisica și Psihologia. 2° Educațiunea intelectuală. 3° Educațiunea morală.

PARTEA ÎNȚAIA

CAP. I.

SCOPUL ȘI CARACTERUL EDUCAȚIUNEI

§. 1.

Natura și Societatea. — Concepțiunea individualismului la Rousseau și la Herbart.

Dacă în educațiune considerăm pe deoparte individul, iar pe de alta societatea, a forma pe om pentru natură înseamnă a-l prepara de a trăi pentru el însuși; din contră, a-l forma pentru societate, va să zică a-l prepara de a trăi cu semenii săi. Dacă ne-am mărgini numai la cea d'întâi educațiune, ne-ar conduce ușor la un individualism peste măsură; cea de a doua ne-ar conduce la un colectivism exclusiv. Intr'adevăr, în primul cas, nu s'ar face de cât s'ar desvolta forțele fizice și intelectuale ale omului atât cât să-î ajungă pentru ca să pótă să găsească în sine însuși mijlócele necesare spre a'și îndestula trebuințele, fără ajutorul altuia; în al doilea cas însă, omul n'ar avea în sine altă valóre de cât o valóre socială, trăind și lucrând exclusiv pentru societate. Rousseau și Herbart aũ înțeleles ca educațiunea să se dea în sensul individualismului; Rousseau însă a mers la extrem, pe când Herbart a căutat să păstreze o măsură justă. Intr'adevăr, acest din urmă voesce ca individualitatea să se manifeste în sânul colectivități însăși fără ca prin acésta

să resulte inconveniente pentru vre-una din ele. Colectivismul nu exclude câtu-și de puțin individualismul, după cum vom vedea mai pe larg, în teoria educativă a lui Herbart, din punct de vedere social, într'un capitol următor. În acea teorie s'ar putea face o apropiere foarte curioasă între concepțiunea sa despre individ și aceea despre suflet: sufletul țice el, în metafisica sa este tot-d'auna identic cu el însu-și; el este unul și nu variază în multiplele sale manifestațiuni; într'un cuvânt el este unitatea în pluralitate fără ca acesta din urmă să excludă pe cea d'întâi. El privesce pe omul social în același chip; într'adevăr, relațiunile sale, rapórtele ce are cu semenii săi, nu exclud individualitatea sa într'un mod absolut. Misiunea ce incumbă educațiunei este de a conserva originalitatea și independența sa, obligându-l ca el să respecte în același timp drepturile și libertatea aprópelui său.

Rousseau neconsiderând în educațiune, de cât natura, el nu se referă de cât numai la dânsa. Constatând însă că a reveni într'un mod absolut la natură este un lucru imposibil, el pare că se mulțumesc de starea socială, ast-fel cum se presintă în ochii săi, măgulindu-se a o reforma pe cât se póte prin procedurî noi de educațiune. Totuși când el voesce a formula teoriile sale pedagogice el uită acesta; căci caută să pue totul în lucrare pentru a readuce pe om la starea naturală. Contrar lui Herbart, care caută un echilibru între natură și societate, el tinde la un individualism exagerat și exclusiv.

Pentru-ce Rousseau invócă numai natura? Pentru-că el o privesce bună; ea este chiar perfectă, în ochii săi; tot ceea-ce omul a făcut, tot ceea-ce civilizațiunea a produs este cu desăvârșire rău: *Tout est bien, țice el, la începutul lui Emil, sortant des mains de l'Autteur des choses, tout dégénère entre les mains de*

l'homme ¹⁾. In altă parte mai ȃice: Posons pour maxime incontestable que les premiers mouvements de la nature sont toujours droits; il n'y a point de perversité originelle dans le coeur humain; il ne s'y trouve pas un seul vice dont on ne puisse dire comment et par où il est entré ²⁾. In fine următórea și cea din urmă citațiune arată întru cât natura este pentru dânsul un ideal: „Qu'il sache que l'homme est naturellment bon ³⁾).

Idealul lui Rousseau ar fi, așa dar, de a forma *omul naturei* (l'homme de la nature); iar nu *omul omului* (l'homme de l'homme) după propria sa espresiune.

Autorul lui *Emil* recunoscând că este greu de a readuce omenirea la starea sa primitivă, se resemnă dar a o accepta așa cum este, adică constituită în societate; căutând însă un compromis între starea naturală și starea socială. Cu tóte acestea, chipul cu care el presintă teoria sa, pare a depărta numele de compromis; căci întreaga educațiune la care copilul este supus până la vârsta de adolescență are în vedere numai individualismul singur; copilul nu apare nici într'un chip ca o ființă sociabilă. Intr'adevăr, Rousseau îl pune în afară de societate, în plină natură și se interesă a-i desvolta mai nainte de tóte organismul fizic. Elevul sėu trebuind să trăiască cât-va timp în mijlocul naturei, înainte de a intra în sînul societăți, el îl prepară ca să pótă face față numeróselor întâmplări

1) Totul este bun esind din mâinele Autorului lucrurilor, și degeneră în mâinele omului.

2) Emil Cartea II-a p. 74 și 75. Să stabilim ca maximă incontestabilă că primele mișcări ale naturei sunt în tot d'auna drepte; nu se află nici o perversitate originală în inima omenescă; într'insa nu se găsește un singur vițiu despre care să putem spune cum și pe unde a intrat.

3) Emil, cartea IV-a, p. 259. Se scie că omul este din fire bun.

la care este expus omul primitiv și solitar. Tótă preocupățiunea autorului lui *Emil* consistă în a atinge realizațiunea omului fisic, a omului animal. El nu exercităză inteligența copilului de cât după ce a desvoltat într'un mod convenabil facultățile sale fizice. Ignoranța nu înspăimântă câtu-și de puțin pe Rousseau, din contră acésta'l bucură: „Si vous pouvez ne rien faire, ñice el, et ne rien laisser faire; si vous pouvez amener votre élève sain et robuste à l'âge de douze ans, sans qu'il sût distinguer sa main droite de sa main gauche, vous auriez fait un prodige d'éducation ¹⁾“.

În fine, Rousseau se abține de a da copilului, o educațiune morală, el se mărginesce numai, a feri inima sa de vițiū și spiritul său de eróre. Rousseau nu dă o educațiune morală discipolului său, de cât atunci când îl crede destul de format pentru a intra în societate; căci autorul lui *Emil* nu cugetă să facă din elevul său o ființă sociabilă, de cât la vârsta de adolescență. Într'adevăr, la acéstă epocă el desvoltă simțul moral într'însul, înțelegând, în fine, că fără moralitate omul n'ar putea fi o ființă sociabilă. Așa dar, s'ar putea ñice, că Rousseau a făcut ca educațiunea să servescă mai mult interesul individului decât interesele societăți și ale omenirei. Educațiunea morală și socială perde dar din importanța sa la Rousseau pentru cuvîntul că în pedagogia sa generală, el o începe prea târziu și-i acordă un timp foarte scurt.

Concepțiunea lui Herbart despre natură este cu totul diferită, de aceea a lui Rousseau. El consideră ca o

¹⁾ Emil, cartea II-a p. 76. Dacă ați putea să nu faceți nimic și să nu lăsați ca să se facă nimic; dacă ați putea conduce pe elevul vostru sănătos și robust la vârsta de două-spre-zece ani, fără ca să scie să distingă mâna dreaptă de mâna stângă, veți fi făcut o educațiune de minune.

nebuie de a abandona pe copil naturei saŭ de a'l readuce la dînsa prin educaþiune. Pedagogul german este departe de a vedea o perfecþiune în natură; copilul numai cu înclinările séle naturale, nu i se pare decât o fiinþă animată de pofte grosolane, de capriciŭ și de instincte periculóse.

În loc de a abandona pe copil naturei și la voia întâmplărei, Herbart voiesce să fie aședat într'un mediŭ determinat, adică în familie, în societate; căci el n'are consciinþă. El nu se conduce decât de instincte și de impulsiiunile naturei séle. De aceea pedagogul german face ca educaþiunea să desvolte o voinþă conscientă, chibzuită și să formeze nu un om primitiv, ci un om sociabil, avënd consciinþă de el însu-și și de legăturile ce'l unesc cu semenii séi. Prin urmare, pentru-ca să se realizeze de timpuriŭ într'însul acéstă voinþă conscientă, trebuie să desvoltăm în copil urmétóarele cinci idei morale: 1) *libertatea interióră*, 2) *ideea de perfecþiune*, 3) *ideia de bună-voinþă saŭ de bunătate*, 4) *ideia de drept*, 5) *ideia de echitate saŭ de retribuþiune*.

Aceste cinci idei practice, care constituiesc etica, sunt începuturi de judecări morale. Acestea pot fi judecări de aprobaþiune saŭ judecări de desaprobaþiune. Copilul este condus încetul cu încetul a-și conforma voinþa cu judecările sale, obișnuindu-se cu chipul acesta la o disciplină morală.

Pentru-ca o idee practică să se pótă realiza, cea de drept, de exemplu, saŭ de bună-voinþă, este neapărat necesară unirea judecării cu a voinþii. Judecările de aprobaþiune saŭ de desaprobaþiune dând nascere ideilor, solicită voinþa și o determină la acþiune. Herbart numesce aceste judecări, *estetice*; căci după el, morala făcënd parte din estetică, frumosul ca și binele fac să nască asemenea judecări.

Cele d'întăi trei idei practice privesc direct viéta

din năuntru a copilului, dispozițiunea particulară a spiritului și a sufletului său; cele două din urmă, privesc raporturile sale cu exteriorul.

Fie-care din aceste cinci idei având aceia-și valoare, importanța uneia nu trebuie să întrecă pe aceia a celei alte. De exemplu, ideia de buna-voință nu trebuie să formeze în mod exclusiv linia de conduită a copilului. Pentru a ne convinge că toate ideile practice se impun, într'un mod egal atențiunei educatorului, vom arăta inconvenientele ce result dintr'un exclusivism absolut. Un om, de exemplu, nu voesce să realizeze decât ideia de drept, fără să posede ideia de bună-voință, de amor; în acest cas, rezultatul va fi deplorabil. Intr'adevăr, prin forța dreptului un regim despotice apasă un popor; căci acest drept exclude toate cele alte idei și cu deosebire ideia de bună-voință atât de trebuinciosă în această împrejurare. Un alt individ posedând numai ideia de bună-voință, în afară de cele alte, nu va satisface negreșit, ideia de drept, din această cauză va resulta inconveniente, tot așa de mari câte, ca și în cazul precedent. Idealul este dar, dezvoltarea într'un mod egal a celor cinci idei practice, care aproape singure constituiesc etica sa și moralitatea.

Cu toate acestea, scopul educațiunei, după Herbart nu stă numai în moralitate; căci acesta n'are în vedere folosul individului numai, ci și acela al colectivității. Acesta o probază destul cele trei idei practice din urmă. Ast-fel, Herbart dă un al doilea scop educațiunei, care să consiste în a conserva și a dezvolta într'un mod mai special individualitatea omului, ce se manifestă deja în copil. Acestă individualitate se cuvine să fie respectată; într'adevăr, copilul deși, la prima vedere, pare a fi o ființă nedeterminată, totuși el are o activitate, o viațiune și aspirațiuni multiple. Ori, tocmai aceste aspirațiuni primitive trebuie să atragă

atențiunea și sollicitudinea cu totul particulară a educatorului.

Așa dar, Herbart înțelege că scopul pozitiv al educațiunii este de a forma individualitatea. Invățătorul reprezentând în copil pe omul viitor, el trebuie să se gândească și să desvolte într'ânsul toate scopurile particulare, ce copilul, devenind om, le va putea realiza într'o di după gusturile și aptitudinile sale. Pedagogul trebuie să evite de la început de a-l lega prea mult de lucruri speciale, sau de a insista asupra unor materii mai mult decât asupra altora; din contra, el trebuie să facă, ca într'un moment dat, toate scopurile posibile să fie accesibile copilului într'un mod egal. Acesta constituie *cultura multiplă*.

Presentându-se copilului mai multe obiecte, acesta va prefera, se înțelege, pe acelea ce-î vor inspira mai mult interes.

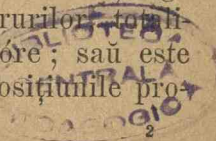
In fine, să nu uităm că Herbart ține sémă de voința copilului; căci învățătorii vor întemeia pe dînsa cerințele lor.

§. 2.

Exagerațiunile lui Rousseau.— Causele.— Moderațiunea lui Herbart.— Consecințele.

După ce am expus modul în care Rousseau și Herbart înțeleg scopul educațiunii și spiritul în care trebuie să fie dirigeat, să ne oprim puțin asupra cuvîntului *natură*, care a fost așa dîcînd, semnul de recunoscere al discipolilor lui Rousseau. Pentru ca natura să fie urmată întocmai, ar trebui ca să avem o idee justă despre dînsa :

„Prin acest cuvînt, dîce d-l Marion, cine-va înțelege sau universul cu legile sale, cursul lucrurilor, totalitatea a tot ce trăește și se mișcă sub soare; sau este chestiunea de natura individuală, de dispozițiunile pro-



prii ale fie-cărei ființe, de înclinările și instinctele sale, de trebuințele ce ea manifestă într'un mod iresistibil în afară de orî-ce voință.“¹⁾

Acéstă din urmă definițiune are de sigur o mare importanță în pedagogie pentru că natura individuală face obiectul esențial al preocupățiunei educațiunei. D-nu Marion cu drept cuvînt arată manifestațiunile multiple ale naturei omului, el însă, nu-î de părerea lui Rousseau de a le lăsa să se producă liber; într'adevăr, aceste dispozițiuni, aceste înclinări care se schimbă cu individul, pot fi calități sau defecte. Se cuvine dar, să pătrundem într'un mod adânc în natura copilului pentru a o corege când ea ar fi defectoasă; Herbart a înțeles într'un mod perfect acésta.

Rousseau, din contra, socotesce că natura este o autoritate infailibilă. Nimic în lume n'ar putea să o înlocuască; tot ce este convențional și regulamentat trebuie să-î sacrificăm fără să esităm și să regretăm un moment măcar. Ast-fel, Rousseau reduce foarte mult misiunea educațiunei; ea trebuie să se mărginească numai a observa în ce mod va lucra natura în copil; datoriile învățătorului vor consta, prin urmare, într'o lipsă de activitate și într'o indiferență completă. De și nu aprobăm ca copilul să fie educat după o ast-fel de teorie, totuși trebuie să scusăm acéstă eróre profundă, în care a cădut autorul lui *Emil*. Dorința sa arđătoare de a reveni la natură, constituie acéstă greșală ce este rasultatul unui entusiasm exagerat pentru un ideal de independență, într'o epocă când totul se curba sub regimul autoritar și despotic. În acéstă epocă domnind în tóte domeniile unitatea, ordinea și regula, în profitul colectivităței, omul, ca individ, era cu totul șters, cu atît mai mult copilulul, care fiind considerat ca pervers

¹⁾ La Nature et l'Education, Manuel général de l'instruction primaire, 1885.

de la naşcere i se dădea o atenţiune cu totul neînsemnată. Deja în secolul al şapte-spre-decelea nu se făcea menţiune de copil în operele de spirit, de cât pentru a arăta natura sa răutăcioasă, martore sunt versurile lui La Fontaine „cet âge est sans pitié.“ Nici în timpul lui Rousseau copilul nu găsisese mai mult interes şi simpatie. Tóte silinţele erau îndreptate numai asupra desvoltărei spiritului, exercitându-se cu deosebire memoria, în detrimentul celor alte facultăţi, neglijându-se cu desăvârşire educaţiunea fizică. De sigur, acésta vine de acolo, că secolul al opt-spre-decelea era încă influenţat de celebra axiomă a lui Descartes: „*Je pense, donc je suis.*“ ¹⁾ şi care nu lipsise de a se aplica şi la educaţiune; după acéastă axiomă se înţelege că existenţa omului se resumă numai în cugetare, cât despre corp nici nu era vorbă măcar.

Cu chipul acesta, se înţelege, că civilisaţiunea pare a fi luat, în epoca lui Rousseau, o cale greşită, făcând ca totul să fie artificial, factice, într'un cuvînt, natura să fie violată. Acéastă stare de lucruri, avea să producă în curînd o reacţiune violentă al cărei mare iniţiator trebuia să fie Rousseau. Cu tóte acestea, deja înaintea lui, terenul fusese preparat cu încetul de alţii. Credem că este interesant de a arăta aci cum s'a făcut, până la filosoful din Geneva, acéastă evoluţiune încétă *de a reveni la natură.*

Acéastă tendinţă se manifestă mai întâiu în spiritul de toleranţă a cărui urmă se zăreşte lămurit deja la începutul secolului al opt-spre-decelea. Anglia a fost cea d'întâiu ţară ce dăduse avînt ideilor nouă, din care s'a inspirat tot ce Franţa a avut mai ilustru. Anglia a fost aceia care a desvoltat spiritul liberal a lui Montesquieu şi a lui Voltaire; ea este aceia care sugerase filosofului frances întórcerea la legile naturei şi prin urmare

¹⁾ Eü mă gândesc, prin urmare, exist.

revendicările libertăților sociale politice și religioase. În numele toleranței Montesquieu avea să revindică abolițiunea sclavagiului; în numele justiției, al echității, al bunei ordine, el avea să ceară o constituțiune după exemplul Angliei. Voltaire de și îndopat de sensualismul lui Locke, îl vedem angajând o luptă viguroasă contra catolicismului despotic; ca și filosoful englez el dorea o religie naturală care să aibă o formă simplă și în care dogma să nu figureze de loc; în fine, el reclama libertatea de a gândi și de a scrie. Un alt scriitor și filosof, abatele Saint-Pierre, visa pacea universală obținută prin justiție, și reclamă educațiunea poporului.

Tóte aceste aspirațiuni, acéstă trebuință de îmblândirea moravurilor, de toleranță, de justiție, de libertate, nu sunt de cât manifestațiuni ale naturei, ce o întâlnim pretutindeni în secolul al opt-spre-đecelea. În roman, ea apare în formă de șesuri sêlbatice, de păduri virgine, de pozițiuni singuratice; lucru isbitor, țêrile care interesază și seduc pe poeți și pe romancieri sunt cu deosebire țêrile necunoscute, unde cultura omului n'a putut pătrunde încă; Manon móre în sînul unei naturi sêlbatice, ce l'ar fi scutit póte de a deveni aceia ce a fost, dacã trăia în mijlocul ei. Tóte acestea nu este așa că sunt fórté semnificative înaintea aparițiunei lui Rousseau?

Jean-Jacques avea să transforme aspirațiunile epocii sale într'o revendicare formală și energică ale drepturilor omului. De aceia, vedem la el atâtea teorii imposibile, atâtea paradoxe în potrivea a tot ce a produs o civilizațiune factice și un autoritarism peste măsură. Visul sêu arđêtor era acela al unui regim cu totul opus, al unui regim patriarchal, în care omul, avênd obiceiuri simple și curate și fiind scutit de exigențele multiple ale vieței s'ar bucura de fericirea libertății. Acest entusiasm peste măsură trebuia să conducă pe Rousseau într'un mod sigur la aberațiunea de a susține că educațiunea omului trebuie să fie în totul conformă cu natura.

Plecând de la un ast-fel de principiū, se înțelege de la sine, că legile sociale trebuia să fie rele pentru Rousseau și că natura singură urma să fie puterea aceea careia se cuvenia să se supună omul cu totul.

Herbart, de sigur, n'a fost ca Rousseau un amant al naturei; însemnătatea și puterea sa fiind mai bine înțelesă de cât de autorul lui *Emil*, el voesce ca ea să fie respectată și observată în educațiune. El o cunoșce fiind-că a studiat-o în linișce și cu metodă; vădând părțile sale bune și rele, ceea-ce face ca educațiunea să aibă pentru el un sens cu totul altul de cât acela a lui Rousseau. Ea având de scop de a înfrâna și disciplina natura, când va părea vițiosă sau greșită, nu va fi supusă acesteia, de cât în cazul când ea va fi bună. Adevărata sciință a educațiunii se va basa pe acest principiū.

Rousseau și Herbart difer și din alte puncte de vedere, provenite din modul particular al fie-căruia de a înțelege natura. După Rousseau, scopul educațiunii este de a desvolta omul fizic ceea-ce este foarte logic. Rousseau nu voesce să se ocupe la început de facultățile intelectuale și morale, ca unele ce sunt utile cu deosebire omului sociabil; după cum el condamnă societatea pentru a glorifica natura, să înțelege de la sine, că el va desvolta în om acele forțe care vor pune cu deosebire în joc natura fizică.

Herbart revendică cu energie starea societăței în favórea omului. El o menține, fiind-că respectă în natură aceea ce este bun, eliminând dintr'insa aceea ce este rău. Acesta însemneză, că societatea este un produs bun sub toate raporturile, și prin urmare trebuie să'l conservăm. Societatea organizându-se și perfecționându-se a devenit mai târziu un corectif al naturei în tot ceea-ce avea mai imperfect sau rău. Eată pentru ce Herbart de și recomandă desvoltarea fizică, îndrepteză totuși atențiunea sa într'un mod particular

asupra părții intelectuale și morale a copilului pentru ca acesta să devie mai înainte de toate o ființă socială. Prin urmare, el înmulțesce obiectele de studiu acordând fie-căruia dintr'însele un interes egal; copilul, va prefera în urmă, pe acelea care 'l vor interesa mai mult și cari vor fi conforme cu aptitudinile sale. Ceea-ce Herbart voesce să formeze cu deosebire însă, este o voință întemeiată pe virtute, pe morală.

Cu modul acesta, Herbart prepară în același timp copilul pentru scopurile ce interesază în de aproape individul și pentru acelea ce interesază societatea, fără ca cu toate acestea, puterea individului să fie anihilată. Individul păstrând în totă această preparație aceea ce este propriu caracterului său personal, familiei și naționalității sale, contribuie printr'o astfel de preparație la binele general. În ceea-ce privesc societatea, ea va avea tot interesul de a respecta în om calitatea sa de individ; căci, reunirea individualităților 'i va permite realizarea și dezvoltarea puterii sale totale, ceea-ce Herbart a înțeles foarte bine în opera sa educativă.

Cu privire la moralitate, ea este scopul comun ce Rousseau și Herbart 'și propun să'l atingă în operele lor; ei aspiră să ajungă la acest sfârșit cu aceiași ardore. După Rousseau cultura morală începând în tot-d'a-una prea de timpuriu, trebuie să lăsăm ca mai întâiu să lucreze natura. Herbart, departe de a profesa același optimism pentru natură, se silește ca să inițieze pe copil la moralitate. Teoriile lui Rousseau sunt pline de bună credință și de convingere; el crede într'un mod nestrămutat în tot ce el înainteză; el nu este câtu-și de puțin un spirit științific și realist ca Herbart, ci un utopist. El este, în fine, cu desăvârșire copilul secolului al *opt-spre-zecelea*, al aceluï secol, când imaginațiunea, în urma unei dezvoltări excesive a sensibilității și a aspirațiunilor cu totul nouă, tre-

buia să ajungă la speculațiunii himerice și la teorii imposibile de realizat. Lucrurile sunt într-o cât-va schimbate în epoca când Herbart scrie cărțile sale asupra educațiunei; frigurile cele mari încetând, omul a putut să judece cu sânge rece aceea-ce a fost produs cu trei-șaisăzeci sau patru-șaisăzeci de ani mai înainte. Ast-fel, Rousseau, spirit pasionat, arđător, cu totul sensibil, trăind într'o asemenea epocă și într'un ast-fel de mediū, are dreptul la tótă indulgența nóstră. El a rescumpărat teoriile sale greșite prin multe idei bune și salutare care trebuiaū să contribuěscă mai târđiū, în mare, parte la regenerațiunea societăței.

§. 3.

Factoriī principalī ai educațiunei. — Natura, lucrurile, umanitatea la Rousseau. — Importanța dată celor d'ântăi douī factoriī. — Familia și școla la Herbart. — Comuna ca intermediatóre între Familie și Stat.

După ce am indicat scopurile pentru care omul póte fi format — pentru natură sau societate —, să vedem acum cari sunt agențiī care trebuie să contribuěscă la formarea individului fie într'un sens, fie într'altul, cu alte cuvinte, cari sunt *factoriī educațiunei*.

Din tot ce am putut vedea până aci, se înțelege că, pentru Rousseau și Herbart lucrurile se vor presinta într'un mod cu totul deosebit.

Autorul lui *Emil* este formal, când este vorba de a aprecia instituțiunile de educațiune din timpul său; el condamnă fără cruțare pensionatele și colegiile pe care le numesce stabilimente ridicole. Și nu este adevărat că în aceste instituțiuni copiii perdeau orice dragoste pentru familia lor, instituțiune sacră în ochii săi?... Atunci întréga educațiune era incredințată Bisericeī a căreī grijă principală era de a face ca copiii

să uite amintirea părinților lor. Privându-î cât se pôte de mult de tatăl și mama lor, ei ajungeau ca să piarță dintr'înșii sentimentul de familie, un sentiment așa de înalt și de profund. Rousseau pătruns de tot ce era vițios și nenatural într'un asemenea sistem, recunósce că educațiunea aparține părinților și cu deosebire mamei.

Autorul lui *Emil*, însă, — și acésta i-se întâmplă adese ori— după ce a fost drept și adevărat în principiu pare că se pronunță cu totul alt-fel, când vine la practică. Și într'adevăr, după ce 'și alege elevul său în clasa bogată, pretinde ca educatorul să înlocuască părinții în mod absolut, în drepturile și datoriile lor: „Il n'importe dit-il, qu'il ait son père et sa mère. Chargé de leurs devoirs, je succède à tous leurs drois. L'enfant doit honorer ses parents, mais il ne doit obeir qu'à moi.“¹⁾ Apoi el mai cere o altă condițiune nu mai puțin importantă și adică ca învățătorul să urmeze pe discipolul său până la vârsta de om format și să aibă amândoi o viață comună.

Autorul lui *Emil* procede ast-fel, într'adevăr, pentru că scie că bogăția înjosece virtutea familiei și n'ar putea prin urmare să crească copilul conform cu natura; lucrul va fi cu totul alt-fel cu familia săracă, ce se apropie mai mult de dînsa. Așa dar, Rousseau nu este câtu-și de puțin în contradicere cu el însuși, după cum s'ar putea crede; căci el nu perde de loc familia din vedere; însă 'i dă o călăuză sigură care să facă totul spre a da copilului o educațiune conform cu natura și spre a-l feri de pericolul la care'l expune bogăția. După cum vedem, Rousseau nu face de cât să

¹⁾ Emile, livre I, p. 25 et 26. Nu importă dice el dacă el are pe tatăl și pe mama sa. Însărcinat cu datoriile lor, moștenesc toate drepturile lor. Copilul trebuie să onoreze pe părinții săi, dar, nu trebuie să se supună de cât mie.

descindă familia de pe pedestalul său după ce i-a dat toate onorurile; familia însă ce Rousseau tratăză fără cruțare este negreșit aceea din epoca sa. Și într'adevăr, fiind cu totul dominată de spiritul de autoritate și de convențiune, ea n'ar putea să recunoscă drepturile ce natura revendică pentru copil. Familia la care Rousseau s'a gândit mai întâi este, fără îndoelă, familia primitivă și patriarhală; numai această și în condițiunile în care se găsea, putea să facă din copil omul visat de el. Copilul aparținând familiei sociale, pentru salutul său, trebuie așa dar să fie încredințat unui guvernor care să se achite de misiunea părinților, considerați moralmente incapabili de a o îndeplini. De aceea, tînărul elev a lui Rousseau va trebui să părăsescă căminul părintesc ca să trăiască la țară sub privigherea învățătorului său. Acesta, va pune acolo în aplicare un program, privitor cu deosebire asupra lucrurilor din natură, program ce de alt-fel, tatăl și mama nu l'ar fi putut câtu-și de puțin executa. Educațiunea avînd o ast-fel de direcțiune va coprinde următorii trei factori: *natura*, *lucrurile* și *omenii*. Primul factor este în ochii lui Rousseau de o importanță imensă pentru că el are de scop dezvoltarea organismului omenesc ce în resumat nu este de cât libera manifestațiune a naturii în noi înșine și în mod independent de noi. Factorul al doilea, „lucrurile“ cu alte cuvinte experiența ce copilul dobîndesce de tot ce îl înconjură, va constitui o a doua parte a educațiunii de care noi nu suntem stăpîni de cât într'o privință óre-care. În fine, al treilea factor, ce autorul lui *Emil* l' desemnăză prin „omenii“ se coprinde în învățăturile ce prepară pe copil de a se servi de diversele séle facultăți. Rousseau consideră că dintr'aceste trei educațiuni numai aceea a *ómenilor* este singura asupra căreia putem fi într'adevăr stăpîni; și încă nu suntem de cât prin supo-

șiune; căci nu putem în tot-d'auna să dirigem actele și vorbele copilului după cum am voi.

Să vedem acum, care sunt factorii educațiunei, după Herbart. Pentru pedagogul german familia este cel d'întâi factor. Și într'adevăr, scopul moralei care este principalul obiect al educațiunei, nu pôte fi atins de cât prin mijlocul familiei, al cărui principiū se întemeiază pe amor și devotament. Familia fiind mai înainte de toate școla individului și după cum individul formeză cea dintâi preocupăție a lui Herbart, se înțelege, că Familia va ocupa primul loc în sistemul său de educațiune; căci în Familie copilul învață să cunoască datoriile sale, să contracteze deprinderea de a se supune și a respecta pe părinții săi; în mijlocul ei se deșteptă asemenea noțiunea de egalitate, de disciplină, de devotament și de sacrificii.

Intr'un cuvînt, Familia este una dintre cele mai prețioase instituțiuni a cărei misiune este de a prepara copilul la viața socială, intelectuală și morală.

Al doilea factor este școla. Copilul după ce a primit influența familiei, este folositor ca el să trecă printr'un alt mediu care este Școla, fără ca cu toate acestea rolul activ al familiei să înceteze. În acest nou mediu nu vor întârzia să se manifesteze influențe de un ordin diferit; învățăturile din Familie vor reapărea aci într'un spirit mai întins, mai larg și mai general. Societatea nu va mai fi reprezentată prin trei sau patru din membrii săi, ci printr'o totalitate mult mai considerabilă. Misiunea învățătorului va consta dar, în a desvolta și a corege la trebuință ideile ce copilul posedă deja, ce, în mare parte, sunt vagi și neprecise. Prin contactul zilnic cu camaradii săi, copilul va fi condus să intre în relațiuni cu ei, și cu chipul acesta să nască în inima sa sentimente noi, mari și generose care 'l vor conduce la sociabilitate. Mai mult, Școla va in-

culca într'însul deprinderea de a munci, ideile de echitate, de exactitudine și de responsabilitate.

Herbart acordă mult mai puțină valoare Școlii de cât familiei; căci în timpul său, Școla era cu deosebire o instituțiune a Statului. Statul însă, se conduce el în acelaș mod ca și Familia? Negreșit că nu; cu totă voința ce ar avea-o 'i va fi totuși peste putință. De alt-fel interesele sale sunt deosebite; căci el nu are în vedere de cât generalitatea, mulțimea. Dacă am admite chiar că el ar putea să se ocupe de educațiunea particulară a copilului, totuși n'ar putea să o desvolte în același sens ca Familia, ce se îngrijesce esențialmente de interesele proprii ale individului. Și într'adevăr, Statul cultivă cu deosebire calitățile exterioare ale individului în vederea folosului său, neglijând aceea-ce privesce personalitatea însăși. Din această cauză rezultă această preferență ce în tot-d'auna o dă omului capabil, inteligent și util, asupra celui slab și mai puțin dotat. Școla nu este, prin urmare, de cât resfrîngerea acestei stări de lucruri pentru care cuvînt Herbart o și consideră ca fiind imaginea Statului. De și o primesce ca un factor al educațiunei totuși, pentru el, nu este un factor suficient pentru că perde adesea din vedere individualitatea ce trebuie, să ocupe primul rînd în educațiune. Un ast-fel de inconvenient rezultă din însă-și împrejurările în care este pusă școla. Și într'adevăr, marele număr de școlari face ca să se uite individul și elevul va fi silit cu chipul acesta, să se plece modului de educațiune stabilit pentru totalitate. De și procedurile generale, ce până la un óre-care punct, ar putea conveni instrucțiunei, n'ar putea însă fi câtu-și de puțin suficiente pentru educațiune. Chiar învățămîntul care de alt-fel este o materie mai puțin delicată, reclamă, cu toate acestea adesea, ca să i-se dea forme mult mai variate; ast-fel, învățătorul ca să pótă isbuti este nevoit de multe óri să

recurgă la diferite forme susceptibile de a fi apropiate inteligenților variate ale copiilor. Din cauza numărului celui mare de elevi însă, Școla, din nenorocire este obligată să adopte un mod uniform de învățămînt, căruia trebuie să se plece toți școlarii. Dintr'acastă cauză rezultă negreșit o mulțime de urmări rele ce ar putea fi, dacă nu înlăturate, dar cel puțin micșorate dacă școlarul ar fi putut primi un învățămînt apropiat inteligenței sale. În materie de educațiune, școla prezintă lacune mult mai numeroase și mai mari; tocmai aceste lacune sunt în îngrijirea și în datoria părinților ca să le împlinescă. Am ȃis cã educațiunea în școlã este mai mult îndreptată în interesul Statului său al comunități decãt în acela al individului. Și într'adevăr, învățãtorul n'are timp de a se ocupa de acastă educațiune intimã și profundã care visezã interesele imediate ale individului. El trebuie dar să se mărginescã numai la precepte generale, relativ la buna ordine în sensul cel mai larg al cuvântului. Dintr'acesta va resulta o educațiune exteriorã de care se va folosi cu deosebire colectivitatea.

Dupã Herbart, numai Familia singurã este chematã ca să dirige educațiunea proprie ȃisã, adicã educațiunea care să aibã de scop îngrijiri întemeiate pe observațiuni minuțioase și constante. Numai singuri părinții în contactul ȃilnic cu copiii, pot fi în stare de a cunoște natura lor intimã și prin urmare numai ei singuri pot să-i conducã într'un mod mult mai precis și mai sigur. De alt-fel, amorul și devotamentul reciproc nu este nicãeri mai bine înțeles și desvoltat decãt în familie și numai într'insa interesele respective ale individului vor putea fi mai bine protejate. Grație familiei, cel slab va fi ajutat, fãrã a fi sacrificat, precum acesta se întãmplã la școlã; grație ei, ființa puțin dotatã va putea să învingã obstacolele ce i se ivesc în cale și să fie în stare mai târziu de a îndeplini da-

toriile către sine însu-și și către societate, aprópe tot așa de bine ca și cel inteligent.

Cu tóte acestea filosoful German, recunósce că nici Familia nu este scutită de inconveniente ce împedecă satisfacerea condițiunilor esențiale reclamate de o instrucțiune și o educațiune convenabilă și seriósă. Prin dificultățile ce el înnumără, se apropie fórté mult de Rousseau. El observă agitațiunea și grijile de care Familia este coprinsă, lipsa de mijlóce materiale în care se găsesce precum și condițiunile morale indispensabile orí-cărei bune educațiunii. Étă atâtea cuvinte ce par să pledeze în favórea Statului, atribuindu-í dreptul și datoria ce natural aparțin Familiei. Acest inconvenient Herbart voesce să'l înlătore; căci pe de o parte, după cum am văđut el nu perde din vedere individul; iar pe de alta, Statul impune o educațiune mai mult exterióră și dirigeată mai mult în vederea interesului său propriú de cât în folosul persónei. Pentru a evita acest inconvenient, Herbart caută un compromis. Pentru acésta el voesce ca șcóla să fie în sarcina comunelor, ast-fel ca educațiunea să devie la rândul său o afacere comunală. El întemeieáză chipul său de a vedea pe faptul că comuna, grație întinderii sale celei mici, reunind mai strâns legăturile cetățenilor, cunósce prin urmare, mai bine interesele lor proprii. Comuna devenind cu modul acesta un termen de mijloc între Stat și Familie va putea prin urmare, îngriji cu mai multă consciințiositate de educațiunea individului de cât Statul; pe de altă parte, ea va împlini aceia-ce Familia n'ar putea face, de cât într'un mod imperfect. Comuna va avea un scop îndoit: a forma pe om mai întâi pentru sine însu-și și apoi pentru societate. Asupra capítolului despre modurile de învățămint și de educațiune, Herbart lasă o latitudine óre-care, numai să fie practicate de comună. Acea ce el cere cu deosebire este un educator com-

petinte, purtător de titluri, care să pótă exercita arta sa saũ într'o familie saũ într'un local privat unde să fie reunit un mic număr de copii. Printr'acésta, el arată plăcerea ce are ca copilul să stea într'un mediũ restrâns pentru ca dezvoltarea individualitãtei sale să nu fie perdutã din vedere. Trebuie să recunóscem de alt-fel cã dacã Comuna și Familia va lucra fie-care mãi mult pentru educațiunea tinerimeĩ, ar ușura printr'acésta Statul de a se achita de o sarcinã fórté grea.

Sã însumãm acum în câte-va cuvinte atât avantajele cât și defectele ce presintã condițiunile la care cei duoĩ pedagogĩ supun educațiunea. Mãi întâi, Rousseau, cu cei trei factorĩ aĩ sãĩ: natura, lucrurile și ómenii, elemente vagĩ și abstracte, 'și preparã elevul sãũ pentru o activitate viitoare nedeterminatã și nehotãrãtã. El învóceã în tot-d'auna natura pentru a se abate de la dãnsa luând pe copil din familia sa, dupã ce o considerã ca o instituțiune naturalã. Ce e drept, el se scuzã de acésta prin faptul cã Familia din timpul sãũ contradicând natura, n'ar fi putut cresce copilul conform legilor sale. Soluțiunea acésta o cautã dar, alergând la mijlóce vagĩ și nedeterminate.

Educațiunea dupã Rousseau, cu deosebire la început, se face numai în profitul simțurilor și a corpului; Herbart, din contra, fãrã să neglijeze fizicul, ia mãsuri de a desvolta înteligența și sentimentul. La Rousseau nu gãsим absolut nici o metodã, nici o regulã, nici o sistemã, totul este lãsat la bunul plac al natureĩ, ca să lucreze asupra simțurilor dupã cum voesce. O ast-fel de educațiune va depinde, prin urmare, de inspirațiunile mãi mult saũ mãi puțin fericite ale edicatorului, și dacã acesta nu va fi bine inspirat — lucru ce se póte întâmpla, — atunci scopul educațiunei va risca de a fi compromis.

Herbart, în metóda sa are avantajul de a combina și precisa lucrurile; el dezvoltã de la început în copil, în mod paralel cultura simțurilor, aceea a înteligenței

și a sentimentului. De și inteligența variază la diferiți indiviđi, totuși, într'un mod general, póte fi supusă unei disciplinei mai mult sau mai puțin comună și determinată. Éta de ce la Herbart factorii educațiunei nu aũ nimic de abstract. Toți aũ un corp, o viață reală, un rol activ, într'un cuvânt ei sunt constituiți; Familia, Școla, Invěțătorul ast-fel cum 'i înțelege Herbart ne vorbesc mai mult din punctul de vedere practic decât *natura, lucrurile și vagul pedagog* din sistemul lui Rousseau. Pe de o parte, aceste elemente nehotăríte și nesigure ale unuia, iar pe de alta, elementele lămurite și precise ale altuia caracteriséză fórte bine pe utopistul din Geneva și pe Germanul positiv.

CAP. II.

SCOPUL ȘI CARACTERELE GENERALE ALE INSTRUCȚIUNEI

§ 1.

Considerațiunii generale.—Locul ce Rousseau acordă instrucțiunei în educație.—Scopul și caracterul instrucțiunei; durara sa.—Emil începe instrucțiunea sa la vârsta de două-spre-dece ani; ea consistă numai în a exercita simțurile și a face experiențe.—Cultura estetică este omisă.—Cultura inteligenței pentru ea însă-și este lăsată după vârsta de cincî-spre-dece ani.—Educațiunea morală.

Să spunem mai înăi în câte-va cuvinte aceea-ce distinge instruciunea de educațiune. Din cele ce preced, am putea înțelege că educațiunea nu este alt-ceva de cât totalitatea mijlócelor și agenților prin concursul cărora se obține desvoltarea bine echilibrată a forțelor fizice, intelectuale și morale ale omului. Educațiune

nea are o misiune foarte dificilă din cauza întinderii și complexității scopurilor ce urmărește; instrucțiunea mărginindu-și activitatea sa numai în domeniul inteligenței, ea coprinde deci, totalitatea mijloacelor proprii spre a duce pe om la cunoștință. Instrucțiunea fiind o parte constitutivă a educațiunei, nu se poate despărți de dînsa. Ea singură nu este de ajuns omului; pentru ca să fie într'adevăr bună și folositoare, ea trebuie să fie educativă.

Vom arăta acum cum Rousseau și Herbart privesc instrucțiunea și modul cum ei înțeleg, ca să fie predată.

Rousseau ca în tot-d'a-una voesce să se conformeze naturii, dar din nenorocire, el o înțelege de multe ori într'un mod greșit.

Forțele fizice și intelectuale ale copilului, prin faptul că există și trebuie să formeze mai târziu un tot armonic, urmăzând ca ele să nu fie nici de cum neglijate, ci din contra, fie-care din ele să fie încă de la început, dezvoltate în mod gradat și egal. Se va cultiva cu îngrijire acele care se vor manifesta mai de timpuriu și cu deosebire facultățile ce sunt pe cale de a se forma. Rousseau însă scăpând din vedere acest principiu, așeză instrucțiunea între educațiunea pur fizică și educațiunea pur morală. El suprapune trei discipline ce ar fi trebuit să fie combinate într'un mod natural încă de la început. Rousseau se arată cu deosebire sensualist prin puțină importanță ce el acordă culturii intelectuale. Și într'adevăr, el prevede pentru instrucțiunea propriu zisă, numai un period de trei ani. Înainte de această epocă, el nu lucrăză de cât în folosul simțurilor; căci după el, copilul printr'însele se va conduce în prima vârstă a vieții sale. Astfel, se va manifesta într'însul, un fel de intuițiune, ce va ține loc de inteligență, prin ajutorul căria copilul va urmări interesul său propriu, fiind condus de

necesitate. Educațiunea sa fiind, ast-fel, cu totul materială, ea nu va consista de cât în a sci ca să se servescă de lucruri. Rousseau nevoind să înțelegă câtu-și de puțin aceste lucruri, să le definescă și să le determine atributele lor, — operațiuni cu totul intelectuale, — neglijează, cu modul acesta, instrucțiunea propriu ădisă. Când școlarul se ău o întreprinde la vârsta de două-spre-dece ani, el nu are câtu-și de puțin în vedere partea speculativă, ci numai pe cea practică, pe cea utilă; căci inteligența chiar la această vârstă, nu lucră pentru sine, ci tot pentru simțuri; pentru el numai știința utilitară singură are dreptul de a fi. Privind instrucțiunea ast-fel, Rousseau micșorează știința, de și, în realitate intențiunea sa este de a întreține gustul elevului se ău pentru această, după cum se exprimă unde-va ¹⁾.

Rousseau nu este, așa ăar, câtu-și de puțin partisan al învățămîntului pur intelectual. După principiul se ău trebuie ca în tot-d'a-una obiectul sensibil să devie o reprezentație susceptibilă de a fi înțelesă și definită de inteligență, după ce mai întâiu a fost perceput prin simțuri. După Rousseau, instrucțiunea este eminentemente experimentală și pozitivă; caracterul se ău particular este, locul special ce ea îl ocupă între educațiunea fizică și cea morală. Această instrucțiune, cu totul practică, are o durată de trei ani și este singura, care să aibă o valoare reală în ochii lui Rousseau; căci ea coprinde studiile utile și aceea ce el recomandă în tot-d'a-una, este utilul. De aceia, el pune științele naturale în primul rând. Cu tóte acestea, filosoful de Geneva pretinde să dea elevului se ău gustul științei pure, însă ni se pare că el cade într'o eróre gravă; într'adevăr, dacă considerăm știința numai din punct de vedere utilitar, fără să o cultivăm pentru sine însă-și, și prin sine însă-și, adică fără să căutăm să pătrundem legile și

¹⁾ Emil, Cartea III-a p. 178.

misterele sale, ni se pare că un asemenea scop va lipsi de a fi atins.

Rousseau întreprinde educațiunea morală a copilului după cei trei ani pe cari el i-a consacrat instrucțiunei. Numai atunci el va pune totul în mișcare pentru a face din elevul său o ființă sensibilă, adică pentru a desvolta într'ânsul toate sentimentele omenesci : amorul, buna-voința, devotamentul, caritatea, etc. Numai atunci Rousseau crede că e timpul de a face să intervie instrucțiunea pur intelectuală. Inșă, ca și în perióda precedentă, rolul său nu este mai nici decum însemnat. Scopul său fiind departe de a satisface, de a interesa și de a captiva spiritul, ea nu va servi de cât ca un mijloc timid de a ajuta la desvoltarea câtor-va sentimente morale. Iată pentru-ce vedem că Rousseau introduce, după multe reserve, în programul său, obiecte ca istoria, literatura, etc., ce până atunci le neglijase.

În resumat, instrucțiunea, după Rousseau, are de scop de a desvolta inteligența într'un mod cumpetat și acesta numai după ce simțurile au luat un avânt liber, într'o fază ce fusese cu totul consacrată desvoltării lor. Acest timp o dată trecut, instrucțiunea póte atunci să ocupe pentru ea singură o a doua periódă, în care ar avea ca misiune să dea copilului direcțiuni pösitive. În fine ea se va adresa la inteligența pur numai în perióda a treia ; însă cu multă rezervă și numai în scopul de a secunda,—de alt-fel într'un mod mediocru,—desvoltarea morală a omului ce tocmai atunci trebuie să se efectueze. Rousseau înțelegând instrucțiunea esențialmente practică și utilă, nu recunósce cu chipul acesta partea sa curat estetică și desinteresată. El exclude acesta din programul său cu cât ea devine mai profundă, și mai presus de util. Printr'acesta Rousseau nu face de cât să înjoséscă scopul final al instrucțiunei, ce în realitate nu urmăresce de cât să înalțe pe om către tot ce este

mare, frumos și nobil, sustrăgându-*l* în momentele cele libere de la realitățile desgustătore ale vieții și de la ocupațiunile ordinare de tóte zilele.

§. 2.

Despre scopul înalt ce Herbart acordă instrucțiunei.—Cultura simțurilor și a inteligenței se face în mod paralel.—Valórea experienței.—Simpatia.—Invățămîntul împlinește lacunele experienței.—Virtutea după definițiunea lui Herbart.—Interesul și voința.—Cultura multiplă.—Instrucțiunea procede de la empirism, de la speculațiune și de la simpatie.—Cele șese clase de interes.—Herbart opus lui Rousseau.

La Herbart instrucțiunea ocupă un loc fórte important în domeniul educațiunei. Ce-*î* drept, și el *îi* acordă o utilitate practică ca Rousseau, însă, într'un sens cu totul diferit. El voesce ca inteligența să se pue în serviciul voinței; căci sciința fără voință nu însemnéză nimic *dice* el, prin urmare, valórea unui om trebuie să se aprecieze nu după sciința ce posedă, ci după voința ce el pune în serviciul sciinței sale.

După ce vom vedea cum Herbart înțelege ca instrucțiunea să fie dată, vom vorbi apoi și despre scopul ce ea are. Pedagogul german nu neglijează nici partea materială nici pe cea spirituală a omului: simțurile și inteligența constituiesc pentru el un tot armonic ce urmază a fi desvoltat. De aceia, el voesce ca dobândirea cunoscînțelor în domeniul sciințelor naturale să se facă prin concursul simțurilor și al inteligenței. In acéstă privință el este de acord cu Rousseau; fără însă să neglijeze ca acesta aceea-ce este pur de domeniul inteligenței, din contra, el acordă un loc fórte important sciințelor metafisice și istorice unde ideile se adreséză tot atât de mult sentimentelor ca și inteligenței.

Herbart este și el partisan al-experienței și o face

să intervîie în instrucțiune în limitele posibilității; nu se mărginesce însă numai la dînsa. Experiența se exercităză atît în domeniul material cît și în cel moral; experiența lucrurilor se numesce simplu *experiență*; experiența ómenilor devine *simpatie*. După cum vedem Herbart caută să realizeze instrucțiunea în mare parte prin experiență și prin relațiunile cu ómenii (le commerce avec les hommes), adică prin simpatie; după părerea sa însă, amândouë aceste mijlóce presintă lacune. Intr'adevăr, experiența unei vieți omenesci n'ar putea suplini experiența tuturilor timpilor și tuturilor ómenilor; pe de altă parte, relațiunile numai cu semenii noștri ar conduce fără să avem în vedere și pe acelea ale acelora cari aũ existat înaintea nóstră, ne-ar conduce negreșit etc. la exclusivism. Herbart remediéază acest inconvenient prin intervenirea învățămîntului propriu ȃis, cãruia el îi confiéază misiunea ce experiența și relațiunile cu ómenii n'aũ putut să indeplinéscă. Pentru a distinge, a defini și a clasa cum se cuvîne ideile și sentimentele cãștigate prin experiență și simpatie, trebuie să ne adresãm la inteligență. Ast-fel, instrucțiunea propriu ȃisă are un rol important. Herbart arată cãt este de indispensabil învățămîntul pentru ca să completeze *experiența* și *simpatia* pentru a le dirige și perfecționa una printr'alta: «Car bien plus que l'expérience, dit-il, l'instruction pénètre avant dans l'atelier où s'élaborent nos sentiments et nos opinions¹⁾». Concursul sãu este indispensabil pentru-cã printr'o disciplinã rigurosă, ea ordonéază obiectele ce se rapórtă la lumea fizicã și la cea morală. Punctul esențial și caracteristic ce separă pe Herbart de Rousseau este importanța ce cel d'întâi dá instrucțiunei pentru desvoltarea omului:

¹⁾ A. Pinloche, Herbart, principales oeuvres pédagogiques, p. 95. Cãci, mai mult de cãt experiența, instrucțiunea strãbate mai adãnc în atelierul unde se elaboréază sentimentele și opiniunile nóstre.

„Qu'on songe, dit-il, à la puissance de tout enseignement religieux, à la puissante influence d'une leçon de philosophie¹⁾.”

Herbart inobiléază instrucțiunea pur utilitară a lui Rousseau dându-î ca scop virtutea, adică acea forță prin care inteligența îmbrățișează dintr'o singură dată o cunoștință bine ordonată în care toate părțile sunt unite și pot deveni cu chipul acesta lucrul propriu al individului. Numai ast-fel el pôte fi cu drept cuvînt, stăpân absolut pe sciința sa. Spre a ajunge la acest scop suprem al instrucțiunei, care este virtutea, Herbart de la început exige intervenirea necesară a *interesului*, ce nu este alt-ceva de cât activitatea intelectuală ce învățămîntul trebuie să provóce și să întretie prin punerea în legătură a cunoștințelor nouă ale copilului cu cunoștințele analóge ce el posedă deja. Scim că acéstă dispozițiune a spiritului de a primi în mod favorabil cunoștințele nouă este actul aprescripțiunei. Herbart voesce cu orî-ce preț ca aceeașă activitate să aibă sediul sêu în voința; căci, după cum am vëzut, sciința fără voința nu însemnează nimic pentru el; deosebit de acésta, voința nu trebuie să se limiteze numai la o sciință simplă unilaterală, din contra, ea trebuie să lucreze ca sciința, să devie variată și întinsă. Cu modul acesta ajungem la ceea-ce Herbart numesce *interesul multiplu* (Wielseitigkeit des Interesse), al cărui scop este de a conduce pe om la o cultură multiplă. După teoria lui Herbart, tot se va armonisa și uni într'un mod perfect în varietatea cunoștințelor. Sciința pură sub toate formele sale își găsesce toată desvoltarea și realizarea sa în *interesul direct*; din contra, acest scop nu

¹⁾ A. Pinlache, Herbart, principales œuvres pedagogiques, p. 98 et 99. Să ne gândim la puterea orî-cărui învățămînt religios, la puternica influență a unei lecțiuni de filosofie etc.

se p \acute{o} te atinge dac \acute{a} interesul direct este impeditat de cutare sau cutare preferin \acute{t} ă a individului, ceea-ce Herbart numesce *interesul indirect*. Interesul indirect ne conduce la egoism, cu alte cuvinte, la o sciin \acute{t} ă exclusivă ce nu mai poate fi o adev \acute{e} rată sciin \acute{t} ă.

Cultura multiplă nu este așa dar, decât sciin \acute{t} ă dezvoltată, variată și întinsă. Ea este supusă ideiei de perfec \acute{t} iune; căci Herbart în \acute{t} elege ca ordinea să fie observată și men \acute{t} inută în întinderea și combina \acute{t} iunea activității intelectuale. Primul scop ce omul trebuie să atingă este, după cum am v \acute{e} zut, cultura multiplă ce trebuie să'l conducă la acea for \acute{t} ă, ce se numesce virtute și care este cel din urmă sfârșit al instruc \acute{t} iunii.

După ce am v \acute{e} zut scopul, ce Herbart acordă instruc \acute{t} iunii, să ne oprim puțin asupra aceea-ce el numesce multiplicitatea interesului. Numai gra \acute{t} ie acestei multiplicită \acute{t} i instruc \acute{t} iunea av \acute{e} nd o importan \acute{t} ă capitală ea exercită asupra inteligen \acute{t} ei și cunoscin \acute{t} ei omului o ac \acute{t} iune ce lipsesce la Rousseau.

Herbart acordă instruc \acute{t} iunii un rol complex, făc \acute{e} nd-o să intervie în același timp în domeniul empiric, în domeniul speculativ și estetic, și în fine, în domeniul simpatie sau sentimental. În domeniul empiric, instruc \acute{t} iunea pune în activitate sim \acute{t} urile și inteligen \acute{t} ă în același timp; lucrurile, obiectele, după ce au fost v \acute{e} date trebuie să fie descrise și clasate prin îngrijirea educatorului; prin urmare, sim \acute{t} urile contribuesc în mare parte la lucrarea inteligen \acute{t} ei; el studiază raporturile, legile și legăturile logice între faptele cunoscute. În fine, filosoful german în \acute{t} elege ca instruc \acute{t} iunea să aibă asemenea un loc însemnat în dezvoltarea morală a omului; căci prin mijlocul lec \acute{t} iunilor și preceptelor bine ordonate, ea va face să reiasă într'un mod mai conscient și mai isbitor sentimentele, ce legăturile cu semenii noștri produc dilnic, sentimente ce constituiesc simpatia. Acesta se manifestă în trei feluri după

cum ea se rapórtă la ómenī, la societate saũ la religiune: ómenīī vor deștepta simpatia pentru cutare saũ cutare individ, care are calități saũ merit; societatea va face să nască simpatia pentru o totalitate ce se va numi națiune, patrie; în fine, religiunea va deștepta simpatia pentru destinele umanității, etc.

Iată dar, atribuțiunile multiple ce Herbart acordă instrucțiunei. Herbart măi stabilește încă aceia ce el numesce cele șase clase de interes. Știința coprinde trei clase: *interesul empiric* (Das empirische Interesse), *interesul speculativ* (das spekulative Interesse), și *interesul estetic* (des ästhetische Interesse); sentimentul coprinde asemenea trei clase: *interesul pentru ómenī* (das sympathische Interesse), *interesul pentru societate* (das gesellschaftliche Interesse), și *interesul pentru religiune* (das religiöse Interesse). Idealul instrucțiunei după Herbart este, de a nu neglija nici una din aceste șase clase, care reunite constitutuesc cultura multiplă, grație acesteia se póte pune un obstacol desvoltărei exclusivismului ce provine din *interesul indirect* despre care am vorbit măi sus.

Cea d'ântéiũ și esențială misiune a educatorului va fi dar, de a desvolta și cultiva tóte interesele într'un mod egal. El va escita rând pe rând aceste interese diverse după natura variată a materiilor multiple ale învățământului. Printre aceste materī, unele sunt măi mult de domeniul empiric, ca botanica, zoologia; altele de domen pur intelectual, ca filosofia, matematicile. În fine, câte-va materīī vor escita măi multe înterese precum istoria și literatura care sunt obiectul inteligenței și sentimentului, pentru că ele ating sciința, religia, estetica, poesia.

Din cele ce am expus se vede câtă importanță dă Herbart instrucțiunei. Ea urmăresce pe om din copilăria sa pas cu pas devenind pentru el o călăuđă prețioasă și indispensabilă. Rousseau nu consideră în in-

strucțiune de cât partea empirică; ast-fel el îi micșorează mult importanța în acțiunea sa asupra inteligenței însă-și și asupra sentimentelor.

După cum scopurile ce Rousseau și Herbart acord instrucțiunei sunt diferite, tot asemenea diferite sunt și genurile de învățămînt ce ei propun. La Rousseau, instrucțiunea este simplă, la Herbart, compusă. Cel d'ânteiu voind să fie tot-d'auna simplu, pare a fi, la prima vedere, mai apropiat de natură, observând însă, lucrurile mai de aproape el e în contradicțiune cu acésta. Intr'adevăr, el descompune și analizază neîncetat; dând la început totă importanța părții fizice și mai tîrziu părții sentimentale, în detrimentul inteligenței rezonabile, el divide educațiunea omului în fase distincte și succesive. Procedând ast-fel el ajunge, ce-i drept la simplitate, dar acésta nu este cătu-și de puțin naturală; căci natura este ca o vastă sintesă ce trebuie a o reconstitui tot-d'auna după analiză.

Natura omului face parte dintr'o asemenea sintesă, lucru ce scapă din vedere lui Rousseau; într'adevăr, omul posedă în proporțiuni diverse facultățile fizice, intelectuale și morale. Rousseau nu le îmbrățișează pe toate de o dată, în desvoltarea lor, cum ar fi trebuit să facă; el merge până să neglijeze intelectul chiar ca și cum n'ar fi avut nici o acțiune asupra sentimentului. Toc-mai această lipsă de vedere generală pune pe filosoful de Geneva în contradicțiune cu natura. Acest caracter analitic se deosebesce în instrucțiunea ce el înțelege a o da elevului său; îndreptată cu deosebire asupra experienței și asupra simțurilor, ea va conduce mai înteiu la științe.

Herbart fără să neglijeze cu totul analiza, el se servă de dinsa pentru a ajunge la sintesă. După ce, pe de o parte a considerat natura în părțile sale; iar pe de alta, societatea, el are grijă, în urmă, de a le reuni, într'un tot complet. Pentru natură, considerând, că omul are

simțuri, o inteligență, și sentimente, după ce le a deosebit unele de altele, el se îndeletnicesce de a le desvolta de odată, cât mai armonios posibil, mai cu seamă prin mijlocul culturii multiple. Pentru societate, el procedează în același mod. El se îngrijesce mai întâi de particular pentru a ajunge în urmă la general; el începe prin a perfecționa individul pentru a ajunge la o totalitate pe cât perfectă posibil care se va numi societate. În fine, cea din urmă sintesă va consta a contopi aceste două mari totalități: *natura și societatea*.

Instrucțiunea la Herbart, ajunge într'un mod natural și logic la sintesă; căci aceasta consideră toate facultățile omenesci de o potrivă necesare și naturale. Departe de a neglija inteligența pură ca Rousseau el îi dă, din contra, un loc foarte important și ține o mare socoteală de ea în dezvoltarea sentimentului. Instrucțiunea, după Herbart, este așa dar sintetică și pune în joc cele șase clase de interese despre care am vorbit. Importanța ce pedagogul German acordă unei materii ca istoria, ce grupează în sinteză elemente așa de diverse, îl arată ca atare.

PARTEA A DOUA

CAP. I.

METAFISICĂ ȘI PSICOLOGIE

§. 1.

A. Metafisică. — Concepțiunea sufletului la Rousseau. — Influența spiritualistă: Descartes, Clarke, Shaftesbury.—Rousseau opus lui Locke și Condillac în domeniul metafisic.

Educatorul care voesce să creeze un sistem de pedagogie în așa mod în cât să desvolte cât mai convenabil pe copil, din punct de vedere intelectual și moral, se presupune a avea în tot-d'a-una o concepțiune prealabilă: 1. despre natura spiritului însă-și; 2. despre diferitele sale moduri de activitate. In primul cas, este vorba de spirit afirmându-se în sine însu-și; acésta este obiectul metafisiceî. In al doilea cas, este vorba de funcțiunile și condițiunile după care el funcționéză; acésta este obiectul psihologieî. Rousseau și Herbart aũ expus teoriile lor despre suflet, acela în lucrarea sa asupra educațiunei, acesta în metafisica sa. Voiũ examina dar, pe rënd, cum fie-care dintr'ênșii a desvoltat teoriile sale asupra spiritului.

Cel d'întâiũ lucru ce trebuie să distingem la Rousseau sunt cele douẽ mari influențe ce el a avut: pe de o parte aceea a doctrineî spiritualiste; iar pe de

alta, aceea a doctrinei sensualiste. Trebuie să ținem asemenea sémă de influenți secundare, provenite de la două școli opuse și care n'aũ fost fără importanță.

Ca spiritualist, el ține mai întâiu de Descartes și de adepții săi: Clarke și Shaftesbury. Autorul lui *Emil* se revelază discipolul lor când atinge și susține problemele sufletului. Din moment ce însă el abordează lumea sensibilă, el este dominat de ideile lui Locke și Condillac.

După cum șcim, Descartes fondéză cunoștința despre lumea interioară și exterioară pe *cugetare* care este însă-și esența sufletului. Pentru el, simțurile fiind înșelătoare în creațiunea ideilor, face apel numai la cugetare întocmai ca la un judecător infailibil. Rousseau, din contră, face să intervie în mod prealabil jocul simțurilor la origina cunoștinței. El face sufletul și facultățile sale mai mult sau mai puțin tributare acestora. El redevine însă spiritualist acordând sentimentului ce este pentru el aceea ce cugetarea este pentru Descartes, percepțiunea directă și justă a lumii interioare, a sufletului, a *eului*. Sentimentul ia aici o preponderență anológă cu aceia ce cartesianismul a impus-o spiritului. Pentru Rousseau ființa residă în sentiment după cum pentru Descartes residă în cugetare. *Sentimentul*, sau mai bine *conștiința*, constitue esența însă-și a sufletului.

Acum să esaminăm în anume ce Rousseau procede șcôla spiritualistă.

Ca și Descartes, el separă într'un mod lămurit spiritul de materie.

În ce consistă, după el, manifestațiunile cele mari ale sufletului? Aci cestiunea este de a pune în prima linie conștiința și sentimentul. Sentimentul, sau sentimentele sunt judecăți interne ale conștiinței. Ast-fel, după Rousseau, sentimentul este cea mai înaltă manifestațiune a sufletului, a *eului*. El nu înșelă nici-odată

și n'are trebuință de rațiune pentru a se corige; căci el posedă toate calitățile acesteia. Sentimentul este acela care revelază existența sufletului: „Je sens mon âme, dit-il, je la connais par le sentiment et par la pensée ¹⁾“.

Apoi: „Ce que je sais bien, c'est que l'identité du moi ne se prolonge que par la mémoire ²⁾“.

Intr'un cuvînt *eul* pentru cugerătorul din Geneva nu este de cât o pură intuițiune. Asemenea este și pentru Dumneșeu la a cărui cunoștință ajungem prin sentimentul frumosului, adevărului și justului, calități care emană de la esența însă-și a Creatorului și care în schimb trebuie să ne facă să ne suim în mod logic la el. Afară de acesta existența lui Dumneșeu se impune spiritului nostru prin sentimentele ce provocă în noi spectacolul operei sale perfecte. Printr'aceasta, suntem conduși la religiunea inimei, la religiunea naturală: a urma natura, operă perfectă a unui autor perfect, est a face binele; a se depărta de la densa, este a ajunge la rău.

Afară de sentiment Rousseau arată că sufletul se mai poate traduce și prin alte manifestațiuni, adică prin cugetare și meditațiune. Acestea sunt asemenea facultăți care 'l fac să conceapă esența spirituală a sufletului. „En méditant sur la nature de l'homme, j'y crus, dit-il, decouvrir deux principes distincts dont l'un l'élevoit à l'étude des vérités éternelles, à l'amour de la justice et du beau moral, tandis que l'autre le ramenoit.... à l'empire des sens ³⁾....“ Dar în fond prin

¹⁾ Emil, cartea IV-a, p. 317. — Eū simț sufletul meu, 'l cunosc prin sentiment și prin cugetare.

²⁾ Emil, cartea IV, p. 311. — Aceea ce știu bine este că identitatea eului nu se prelungește de cât prin memorie.

³⁾ Emil, cartea IV-a, p. 311. — Meditând asupra naturei omului, am crezut că am descoperi într'însa două principii distincte din cari, unul 'l înalță la studiul verităților eterne, la amorul justiției și al frumosului moral, pe când cel-alt 'l întorce.... la imperiul simțurilor....

cugetare, el înțelege aci, această activitate a sufletului ce nu este alt-ceva de cât sentimentul călăuzit de conștiință. În fine, spiritualismul lui Rousseau se revelază cu desăvârșire în afirmațiunea sa despre activitatea, voința și libertatea sufletului, afirmațiune pronunțată cu o elocință plină de entusiasm.

Rousseau recunoște mai întâi sufletului un principiu activ, ce 'l deosibesce de materii:

„Nul être matériel n'est actif par lui même, dit il, et moi même je le suis ¹⁾“ El trece apoi la voință și la liberul arbitru: „Ma volonté, dit il, est indépendante de mes sens. Je consens ou je résiste, je succombe ou je suis vainqueur ²⁾.“ Afară de aceasta pasagele următoare asupra valorii ce el dă voinței sunt semnificative: „Je ne connais la volonté que par le sentiment de la mienne... Le principe de toute action est dans la volonté d'un être libre; on ne saurait remonter au delà. ³⁾“

Liberul arbitru, ce este încoronarea spiritualismului lui Rousseau, se arată categoric printr'o ast-fel de afirmațiune. El este întărit încă într'un mod energic prin articolul al treilea al credinței *Vicarului Savoyard*: „L'homme est libre dans ses actions et, comme tel, animé d'un substance immatérielle. ⁴⁾“

Din aceste *diferite propozițiuni* reese într'un mod clar că Rousseau este un spiritualist convins, când abordează direct chestiunea sufletului; el degajază sufletul

¹⁾ Emil, cartea IV p. 313.— Nici o ființă materială nu este activă prin ea însăși; eă însu-mi, însă, sunt.

²⁾ Ibid cartea IV p. 314.— Voința mea este independentă de simțuri. Consimt să resist, succombes să sunt învingător.

³⁾ Ibid cartea IV p. 314.— Nu cunosc voința de cât prin sentimentul voinței mele.... Principiul ori-cărei acțiuni este în voința unei ființe libere; noi n'am sci să ne ridicăm mai sus.

⁴⁾ Ibid cartea IV p. 314.— Omu este liber în acțiunile sale și ca atare, animat de o substanță imaterială.

de însă-și manifestațiunile sale, adică, de sentiment, de cugetare și de meditațiune. Aceste activități diverse formează o totalitate a cărei forță se resumă în exercițiul liber al voinței.

O ast-fel de concepțiune a lumii interne face din Rousseau un discipol a lui Descartes. Toată profesiunea *Vicarului savoyard* relativ la partea spirituală, este fondată pe dogma cartesiană și el nu face de cât să reabiliteze ast-fel spiritualismul deja foarte compromis în epoca sa.

Cu toate acestea, Descartes nu este singura influență spiritualistă ce a avut Rousseau. El s'a inspirat asemenea și de la doi filosofi englezi, Clarke și Shaftesbury. De alt-fel, el recunoasce pe acela ca cea d'întâiū călăuză a sa: într'adevăr, Clarke acordă sufletului imortalitatea și libertatea ca și Platon. El procură proba despre existența lui Dumnezeu în același chip cum a făcut Rousseau mai târziu: „Cette preuve toute métaphysique et à priori se trouve dans la nécessité, laquelle est à priori, dans l'ordre de la nature, le fondement et la raison de l'existence de Dieu. L'idée d'un être qui existe nécessairement s'empare de nos esprits malgré que nous en ayons ¹⁾.”

Influența lui Shaftesbury asupra lui Rousseau n'a fost fără importanță în concepțiunea sa despre lumea spirituală. După exemplul raționaliștilor el arată în mod clar că sentimentul existenței noastre este în noi înșine, lucru despre care nu ne putem îndoi. Shaftesbury pare că se aseamăna cu Rousseau în modul de a concepe unitatea sufletului prin sentiment și conștiință. Intr'a-

¹⁾ Ad. Frank, Dicționarul științelor filosofice, art. asupra lui Clarke, Paris 1875.—Această probă cu totul metafizică și a priori se găsește în necesitate, ea este a priori în ordinea naturii, fundamentul și rațiunea existenței lui Dumnezeu. Ideea unei ființe care există neapărat ne stăpânește spiritele cu toate că noi avem una.

devăr, pentru a demonstra existența unității, Shaftesbury invoacă imputația morală, prin care noi atribuim aceluiași *eu* toate acțiunile noastre. *Eul* este o unitate internă ce domină și unesce toate părțile; abstracțiunea este perceptibilă numai spiritului: „Ce qui est la beauté, dit-il, n'est pas un objet des sens, n'est pas enseigné, mais senti. ¹⁾ Eată dar sentimentul intervenind aci precum vom vedea mai târziu și la Rousseau, ceea ce este isbitor. Rousseau pare să se fi inspirat tot de la Shaftesbury în ceea-ce privesce unitatea sufletului, a *eului*. Intr'adevăr, acela afirmă că identitatea *eului* se prelungește prin memorie și pentru a fi același, trebuie a-și aduce aminte de a fi fost,—aceea-ce revine de a *fi lucrat*,—precum se exprimă filosoful englez.

Intru cât se atinge de conștiință însă-și, dacă s'ar căuta la Shaftesbury, s'ar putea găsi lucruri formulate într'un mod deosebit de cum a făcut Rousseau, dar care, în fond, sunt identice. Prerogativa omului, dice filosoful englez, este fondată pe conștiința ce el are de raporturile sale imediate cu ordinea universală și cu principiul naturii. Se scie câtă importanță dă Rousseau acestui simț chibzuitor, ce se numesce conștiință, grație căruia omul poate fi mulțumit sau nemulțumit de el însuși; într'adevăr, el este arbitrul absolut și infailibil al binelui și al răului. Putem găsi și alte asemănări importante care apropie pe Rousseau de Shaftesbury. Ast-fel, pentru a domina înclinările noastre naturale, Shaftesbury admite un sentiment moral, un sentiment înăscut de just, de injust, de bine și de rău. Apreciațiunea ideilor venite din afară după cum vom vedea la Rousseau mai târziu,

¹⁾ H. Ritter, Histoire de la philosophie moderne II p. 133.—Frumusețea ne fiind un obiect de domeniul simțurilor nu se învață, ci se simte.

el nu o supune judecăței, ci sentimentului. După Shaftesbury, aceste sentimente fac ca morala să fie de prisos.

De asemenea, concepțiunea ce Rousseau își face despre Dumnezeu și despre religione nu este fără analogie cu aceea a cugetătorului englez: „L'ordre des choses, zice acesta, ne se peut expliquer que par un principe universel... La matière est inerte, l'esprit seul peut être un principe d'ordre et de mouvement. Sans esprit tout serait chaos... L'âme universelle se trouve par conséquent immédiatement présente à notre âme qui est, alle aussi, un principe actif, par opposition au corps inerte ¹⁾“

În fine o cugetare foarte importantă în opera lui Rousseau și care se găsește deja la Shaftesbury este, aceea că tot ceea-ce emană de la natură este într'adevăr lucrarea unui autor perfect și că omul care se ascunde, fuge de legile naturale, se depărtază de bine²⁾.

Rousseau, care de alt-fel are multă afinitate cu Locke, când se ocupă de lumea sensibilă, adică când studiază problema cunoștinței, se depărtază însă de dînsul când privesce natura însăși a sufletului. Libertatea, ce Rousseau revendică cu atâta convicțiune în favoarea sufletului, este destul de compromisă la Locke. Într'adevăr, acesta pare a admite libertatea acolo unde putem alege între diferite reprezentațiuni, când putem să depărtăm dintr'un loc atențiunea noastră după vo-

¹⁾ H. Ritter, Histoire de la philosophe moderne. II, pag. 141, Ordinea lucrărilor nu se poate explica de cât printr'un principiu universal... Materia este inertă, spiritul singur poate să fie principiul ordinii și al mișcării. Fără spirit totul ar fi chaos... Sufletul, universal se găsește, prin urmare, imediat present în sufletul nostru care este asemenea un principiu activ, prin opoziție cu corpul inert.

²⁾ Emile, cartea IV, p. 314.

ință și să o fixăm acolo unde ne place; dar după cum vedem aci este vorba de lumea materială; în domeniul pur moral însă, *libertatea* 'și ia importanța sa; căci ea ne conduce să alegem între bine și rău. Locke nu vorbește de libertate; ce-va mai mult, el o refuză voinței. Adevărata libertate pentru Cartesienii este aceea care se aplică la voință, și într'adevăr, la Rousseau este vorba tot de o asemenea libertate: „Il ny a point de véritable volonté, ditte el, sans liberté ¹⁾“ . Așa ceva Locke n'afirmă nimic; el se mărginesce numai să distingă, pe de o parte voința; iar pe de alta, libertatea, și în manifestarea lor, acesta nu trebuie să preceadă aceleia. De alt-fel, Locke nu prea este lămurit în această privință; căci el confundă libertatea de a face cu aceea de a voi; în metafizică însă singura libertate ce ne poate interesa este libertatea de a voi.

Rousseau se depărtază de Locke cu deosebire în modul de a distinge lumea corporală de cea spirituală. Filosoful englez este foarte încurcat în această privință; ce e drept, el admite ca și Cartesienii că substanța corporală este cunoscută prin simțuri și substanța spirituală prin reflecțiune. Dar afirmațiunile sale scad mult când el voește să considere spiritul în calitățile séle proprii. Intr'adevăr, amândouă aceste activități ce par că constituiesc esența însăși a spiritului, el le consideră ca pure operațiuni ale acestuia. Filosoful englez merge cu cugetarea sa până acolo în cât să dică că substanța spirituală și substanța corporală nu sunt în mod absolut diferite. El nu se sfiesce să afirme, ceea ce a făcut să se bănuască de materialism, că Dumnezeu ar fi putut foarte bine să dea materiei facultatea de a cugeta.

Locke protestând contra unei ast-fel de acușățiuni,

¹⁾ Emil, cartea IV, pag. 314. Nu este adevărată voința fără libertate.

s'a înarmat de un argument persuasiv, în care însă a lăsat să se întrevadă óre-carî îndoielî. Materia nu produce nimic, ñice el, și n'are activitate, prin urmare spiritul care coprinde într'însul activitatea nu pôte să fie produsul materiei insensibile; mișcarea nu pôte ñar să și tragă origina sa din materie. Acéstă afirmațiune însă, dispore înainte opiniunei predominante a lui Locke, după care nu se pôte pronunța asupra esenței orî-cărei substanțe, corp sau spirit. Părțile prin care Locke pare a se releva ca Cartesian n'aú o valóre însemnată. El nu admite de cât în trecăt divisiunea lucrurilor, *eul, lumea corporală, Dumneđeú*: „Nous avons de notre être, ñice el încã, une connaissance intuitive¹⁾“. Acéstă din urmă afirmațiune însă, nu modifică mult tendințele destul de materialiste ale lui Locke. In resumat, când Rousseau tratéză despre substanța însăși a sufletului, este într'adevăr spiritualist și n'are nici un punct de întâlnire cu Locke. Asupra concepțiunei lui Dumneđeú, Locke nu ñice de asemenea nimic formal; el derivă tóte cunoștințele nóstre din simțurile exterióre și din simțul intim; demonstrațiunile séle asupra unei cunoștinți posibile despre Dumneđeú sunt lipsite de rigóre și sunt departe de a avea forma strălucitóre și încreðetóre ce ele aú la Rousseau.

Acesta ajunge la cunoscința, la afirmațiunea lui Dumneđeú prin sentiment, mijloc cu totul necunoscut lui Locke.

Așa dar, trebuie să recunóscem că autorul lui *Emil* n'are în metafisicã nimic de comun cu filosoful englez. Locke nu preciséză nimic despre spirit, 'l afirmă, fără să 'l definéscă. Rousseau, din contrã, fidel doctrinei spiritualiste, degajéză sufletul liber și independent cu tóte facultățile, ce constituesc esența sa însăși.

1) H. Ritter Histoire de la philosophie moderne, II, p. 81.— Noi avem despre ființa nóstră o cunoștința intuitivă.

Dacă Rousseau se depărtază mult de Locke asupra acestor puncte, nu se depărtază mai puțin de un alt filosof din școala sensualistă, cu care, de alt-fel, el are mai multe raporturi cu privire la teoria cunoștinței. Voim să dicem despre Condillac. Se scie că filosoful francez distinge lumea corporală de lumea spirituală; cu toate acestea, după el, proprietatea fundamentală a sufletului nu este cugetarea, ci *sensațiunea*. Cu privire la întindere și la sensațiune, Condillac diferă de Descartes; ast-fel, pentru acésta întinderea și sensațiunea sunt calități primare, iar pentru acela, ele sunt *esențe secundare*.

Întinderea devine esență secundară a corpului, și sensațiunea ce ține loc de gândire pentru Condillac, devine esență secundară a sufletului. Întinderea și sensațiunea sunt de natură opusă; căci cea d'întâiu este divisibilă; iar cea de a doua simplă. Ast-fel, sensațiunea ia aci locul ce cugetarea ocupă la Cartisieni, adică ea devine preponderentă în genesa ideilor.

Să examinăm acum în ce Condillac se opune lui Rousseau. „Nous ne connaissons, dice el, notre moi qu'à la suite de nos sensations et de celles que la mémoire nous rappelle ¹⁾“. *Eul* consistă pentru el dintr'o reunire de fenomene exterioare sau mai bine dintr'o colecțiune de sensațiuni. Sensațiunea devine pentru a dice ast-fel, proprietatea fundamentală a sufletului. Rousseau pătrunde mult mai în fondul chestiunei, el se întreabă dacă trebuie a identifica *eul* cu sensațiunea sau a-l separa de dînsa.

După ce a raționat asupra materiei, dice: «J'existe, mais il existe d'autres êtres, savoir: les objets de mes sensations; et quand ses objets ne seroient que des

¹⁾ H. Retter, Histoire de la philosophie moderne. II, p. 208.— Noi nu avem cunoștință despre eul nostru de cât în urma sensațiilor noastre și a aceloră ce memoria ni le reamintesc.

idées, toujours est il vrai que ces idées ne sont pas moi ¹⁾ In fine Rousseau este în radicală opozițiune cu Condillac asupra chestiunei activității *eului*. Intr'a-devăr, acest din urmă, pentru ca să probeze că senzațiunea transformată este totul, pretinde că facultățile își trag origina lor din senzațiune, care devine rând pe rând, comparațiune, judecată, atențiune. Așa dar, ea este un principiu activ. Rousseau se declară pe față contra tesei lui Condillac, cu privire la activitatea spiritului: „Qu'on donne tel ou tel nom à cette force de mon esprit qui rapproche et compare mes sensations: qu'on l'appelle attention, meditation, réflexion, toujours est-il vrai qu'elle est en moi et non dans les choses; c'est moi seul qui produis cette force. Je ne suis donc pas simplement un être sensitif et passif, mais un être actif et intelligent“ ²⁾.

Din următoarea fraasă se poate vedea mai mult deosebirea ce există între Rousseau și Condillac: „Quoi qu'en dise la philosophie, j'oserais prétendre à l'honneur de penser ³⁾“.

Rousseau trecând de la apărarea activității la aceea a libertății, merge și mai departe: „Sans être maître de sentir ou de ne pas sentir, je le suis d'examiner

¹⁾ Emil, cartea IV, p. 300. — Eū exist, însă există și alte ființe și anume: obiectele senzațiunilor mele; și când aceste obiecte n'ar fi de cât idei, în tot-d'a-una este adevărat că aceste idei nu sunt eū.

²⁾ Emil, cartea IV, p. 302. — Fie că se dă cutare sau cutare nume acestei forțe a spiritului meu care alătură și compară senzațiunile mele; fie-că ea se numesce atențiune, meditațiune, reflexiune, în tot-d'a-una este adevărat că ea este în mine; iar nu în lucruri; eū sunt singur acela care produce această forță. Eū nu sunt așa dar numai o simplă ființă simțitoare și cugetătoare, ci și o ființă activă și inteligentă.

³⁾ Emil, Cartea IV-a p. 302. — Ori-ce ar dice filosofia, voiū îndrăsnî a pretinde la onórea de a cugeta.

plus ou moins ce que je sens ¹⁾“. Aci observăm că Locke este un termen de mijloc între Rousseau și Condillac; de și cu multă rezervă, el acordă, într'adevăr, un rol independent înțelegerii noastre în organizațiunea ideilor ce avem. Acésta însă, nu se poate chema, în fond libertate. Condillac nu lasă spiritului nostru nici o independență; căci, după el, tot ce noi credem că este activitate independentă, nu este de cât un pur efect al simțurilor ce ne stăpânesc cu o vioiciune mai mult sau mai puțin mare.

Din cele ce preced, se vede dar, că Rousseau este un spiritualist convins, când vorbește numai despre suflet. El se arată cu deosebire ast-fel, când îl opunem lui Locke și lui Condillac de la cari el procede, în teoriile sale asupra simțurilor, după cum vom vedea îndată.

Terminând acésta parte pur metafisică, vom dice însă că Rousseau n'a întrebuințat argumente noi. Acestea se găsesc deja formulate la Pluton: „c'est la mise en evidence de l'esprit humain ayant conscience de soi-même, pour arriver d'une part, au sentiment de sa propre existence et de l'autre, à la perception du monde extérieur et de la Divinité, — așa după cum dice Villemain“ ²⁾.

El trece apoi la Dumnezeu și la legea morală. Existența divinității se deduce din trebuința ce materia are de o activitate inteligentă și supremă, pentru a exista. Ideea despre Dumnezeu, Rousseau o găsește în el în-

¹⁾ Ibid cartea IV-a. Fără a fi stăpân de a simți sau de a nu simți, sunt stăpân, de a examina mai mult sau mai puțin aceea ce simț.

²⁾ M. Villemain, cours de la littérature française, II, p. 472. — Acésta este punerea în evidență a spiritului omenesc având conștiință de sine însuși pentru că să ajungă, pe de o parte, la sentimentul propriei séle existențe; iar pe de alta, la percepțiunea lumii exterioare și a Divinității.

suși, și acesta ajunge ca să dea sufletului caracterul său de profundă spiritualitate.

§. 1.

B. Psychologie.—Ecletismu lui Rousseau.— Prin psihologia sa educativă, el ține de scóla sensualistă. — Teoria ideilor. — Cunoscința se fondéză mai înainte pe simțuri și pe experiență. — Educațiunea simțurilor se impune înaintea celei a inteligenței. — Punctele de legătură sau asemănarea dintre Rousseau Locke și Condillac.

Când cine-va studiază pe Rousseau în cartea a II-a și a III-a din *Emil*, cu greu póte să recunóscă într'însul pe autorul spiritualist al *Vicarului Savoyard*. Și acesta vine d'acolo, că aci suntem pe terenul practicei; de aceea, cestiunea simțurilor ocupă o mare parte în aceste două cărți cari reveléză fórte mult pe Locke și Condillac. Rousseau însă, nu este așa de inconsecent cum s'ar părea la prima vedere; importanța ce el dă simțurilor în cunoscința noastră, nu aduce absolut nici un prejudiciu spiritualismului pe care după cum am vădut, 'l apără cu atâta căldură: „Înțelegând, după cum o spune el însu-și într'o scrisóre către D-l de Beaumont, că sufletul este unit cu corpul de nevoie atât cât este vremelnic, el singur nu va fi de ajuns pentru a cunóscce și a se pune în legătură cu lumea exterióră„.

Sufletul are trebuință de simțuri după cum acestea, la rîndul lor, aũ trebuință de el pentru a examina și judeca un fapt exterior ce mai întâiũ a fost simțit. Mai mult, după modul cum Rousseau desvoltă teoriile séle educative, se vede că el face din simțuri basa indispensabilă pentru a căuta veritatea obiectelor reprezentate; într'adevăr, el le dă un loc preponderent în prima educațiune a omului, fără să le micșoreze importanța lor în urmă. După Rousseau, omul fiind neîncetat în luptă cu accidentele naturei, el trebuie să fie tot-d'a-una înarmat pentru a le combate și a triumfa

contra lor. El nu p \acute{o} te ajunge la un ast-fel de rezultat dec \acute{a} t prin sim \acute{t} ur \acute{i} bine exercitate: „Exercer les sens, dic \acute{e} el, n'est pas seulement en faire usage, c'est apprendre \acute{a} bien juger par eux, c'est apprendre pour ainsi dire, \acute{a} sentir; car nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre, que comme nous avons appris ¹⁾“. Atunci se va face cel mai mare pas; c \acute{a} c \acute{i} , \acute{i} n educa \acute{t} iunea omului, utilitatea trebuie s \acute{a} o avem mai \acute{i} nt \acute{a} i \acute{u} \acute{i} n vedere. Rousseau nu crede dar, alt-ceva mai bun de f \acute{a} c \acute{u} t de c \acute{a} t s \acute{a} desvolte sim \acute{t} urile din v \acute{e} rsta cea mai fraged \acute{a} , rezerv \acute{a} nd inteligen \acute{t} e \acute{i} c \acute{a} t mai pu \acute{t} in loc posibil. C \acute{a} t despre suflet ce resid \acute{a} cu totul \acute{i} n sentiment la ce mod de educa \acute{t} iune va putea cine-va s \acute{a} -l supun \acute{a} pentru a-l forma \acute{s} i desvolta? La care autorul lui *Emil* r \acute{e} s \acute{p} unde f \acute{a} r \acute{a} ca s \acute{a} esite: *sentimentul*, dup \acute{a} el, con \acute{t} ine \acute{i} n germen principiile frumosului, binelui \acute{s} i justului, etc., car \acute{i} fiind \acute{i} n \acute{a} scute \acute{s} i susceptibile de a se desvolta \acute{i} n mod natural, \acute{i} n pu \acute{t} in timp, este o anumit \acute{a} v \acute{e} rst \acute{a} pentru ac \acute{e} sta, adic \acute{a} , aceea a adulescen \acute{t} e \acute{i} atunci c \acute{a} nd totul va fi fost preparat prin cultivarea omului fizic \acute{s} i inteligent. Pentru-c \acute{a} , dup \acute{a} Rousseau, natura este perfect \acute{a} , sentimentul ce provine de la ea, n'ar fi alt de c \acute{a} t principiul binelui. Sentimentul singur resum \acute{a} \acute{i} ntr'insul \acute{i} ntr \acute{e} ga lege moral \acute{a} \acute{s} i va fi de ajuns c \acute{a} te-va \acute{i} nv \acute{e} \acute{t} aminte practice pentru ca ac \acute{e} st \acute{a} lege s \acute{a} se \acute{i} ndeplin \acute{e} sc \acute{a} cum se cuvine \acute{i} n tot timpul \acute{s} i \acute{i} n tot locul.

Teoria cunoscin \acute{t} e \acute{i} , formulat \acute{a} de filosoful de Geneva, g \acute{a} sesce \acute{i} n mare parte isvorul s \acute{e} \acute{u} \acute{i} n doctrina lui Locke, dup \acute{a} care ne r \acute{a} dic \acute{a} m \acute{i} n mod insensibil de la sensa \acute{t} iuni, la idei. Rousseau, dup \acute{a} cum am v \acute{e} \acute{d} ut deja, con-

¹⁾ Emile, cartea II, p. 127. A exercita sim \acute{t} urile nu va s \acute{a} dic \acute{a} ca s \acute{a} facem numai usagi \acute{u} de dinsele, dar s \acute{a} \acute{i} nv \acute{e} \acute{t} am s \acute{a} judec \acute{a} m bine printr'insele, s \acute{a} \acute{i} nv \acute{e} \acute{t} am s \acute{a} sim \acute{t} im pentru ca s \acute{a} dicem ast-fel; c \acute{a} c \acute{i} noi nu scim s \acute{a} pip \acute{a} im, s \acute{a} vedem, nici s \acute{a} \acute{i} ntelegem de c \acute{a} t dup \acute{a} cum am \acute{i} nv \acute{e} \acute{t} at.

sideră sentimentele ca nise manifestațiunii ale sufletului. Insu-și Locke, la care nici o dată nu este vorba de sentiment, admite, cu toate acestea, lucruri înnăscute; ast-fel rațiunea, n'are trebuință de cât de exercițiu pentru a se desvolta; asemenea și instinctele de sociabilitate, și dorințele de fericire. Rousseau se arată cu desăvîrșire discipolul lui Locke, în capitolul unde expune modul cum spiritul ajunge la cunoștință. Aci nu mai este vorba de sentiment, de lucruri înnăscute, ci de idei, însă ca și Locke, Rousseau admite că nu sunt idei înnăscute. Intr'adevăr, ce sunt ideile de cât obiectele sensibile devenite representațiunii ale spiritului? Observațiunea justă a lui Locke, 'și are cu drept cuvînt locul său aci căci pentru a judeca asupra ideilor, trebuie să le avem. Mijlocul prin care le dobîndim, dice el, este experiența basată pe observațiunea dirijată sau asupra obiectelor așezate în afară de noi, sau asupra noastră înșine. Etă un punct de plecare al teoriei lui Rousseau: contactul imediat între obiecte și noi se face prin intermediul simțurilor. In cea d'intâiu fasă a educațiunei, Rousseau se ocupă în mod exclusiv cu desvoltarea acestora. In această fasă vedem în ce mod și cât de mult posibil trebuie exercitate simțurile, în vederea epocii când copilul va deveni capabil de a judeca aceea-ce el a simțit, sau mai bine, când el va fi o ființă activă și inteligentă. După Rousseau, noi ne înșelăm în judecățile noastre pentru că, adesea, noi nesciind să simțim, impresiunile noastre sunt ast-fel greșite. Numai omul ale cărui simțuri vor fi fost bine exercitate va fi în stare să formuleze judecăți juste; căci autorul lui *Emil* plecând de la principiul că, veritatea fiind în lucruri, judecățile noastre vor fi precise și juste, dacă simțurile sunt capabile de a reflecta într'un mod just și fidel lucrurile ce ele ne-a comunicat. Simțurile fiind primele facultăți ce se desvoltă în noi, punctul de vedere fundamental al filo-

sofului de Geneva este, așa dar, cultivarea și exercitarea lor, în primul rînd. De alt-fel, copilul necunoscînd de cât natura sa fizică, nu trebuie să fie inițiat de cât cu raporturile ce el are cu lucrurile ce-l înconjură. Până la doi-spre-zece ani, Rousseau caută să cultive în copil numai simțurile pentru simțuri ca să-l învețe de a simți bine. Nu trebuie să se dea copilului, ȳice el, nici o noțiune pozitivă; el are nevoie numai de o educațiune curat negativă care să-ı serve să se conducă mai tărđiũ a-și conserva inima sa contra vitiului și spiritul contra erorii. Acastă primă periódă a educațiunii va avea de scop, așa dar, de a forma corpul și simțurile omului; acesteia va succede o a doua a căruı object va fi desvoltarea cugetării și a judecării. In opera lui *Emil*, partea unde simțurile sunt singura sa ocupațiune, Rousseau analiză într'un mod succesiv pipăitul, vėđul, auđul etc., și le studieză în diferitele lor manifestațiuni. El descoperă un al șeselea simț ce 'l numesce *simțul comun* și care, după el, jócă un rol important în formațiunea ideilor. Acest simț rezultă din activitatea regulată a celor l'alte simțuri și ne învėță despre natura și aparența lucrurilor; sediul sėũ este creerul. Simțurile interne sunt numite de Rousseau percepțiuni sau idei; el acordă acestora o mare importanță în cunoscințele nóstre: „c'est le nombre des idées, ȳice el, qui mesure l'étendue de nos connaissances: c'est leur netteté, leur clarté qui fait la justesse de l'esprit, c'est l'art de les comparer entre elles qu'on appelle raison humaine ¹⁾“. Rousseau numesce *rațiune sensitivă* sau *puerilă* aceea care lucrėză să formeze idei simple prin concursul mai multor sensațiuni, și *rațiune inte-*

¹⁾ Emile, cartea II-a pag. 161. — Numėrul ideilor este acela care măsoră intinderea cunoscințelor nóstre; exactitatea spiritului atárnă de deslușirea și claritatea lor; arta de a le compara între dănsese, este aceea-ce numim rațiune omenescă.

lectuală, aceea care lucrăză a forma ideï complexe prin concursul măi multor ideï simple.

În a doua fasă a educațiunei, adică, de la vârsta de două-spre-șece ani, Rousseau va cultiva în copil facultatea de a dobândi ideï; după acéstă epocă el caută să facă dintr'însul o fință activă și cugetătóre. Partea experimentală păstréză încă, în acest timp, tótă importanța sa: într'adevăr, simțurile, desvoltate într'un mod deplin, isvor esențial al ideilor, călăuze infailibile, trebuesc să fie în tot-d'auna cultivate într'un mod îngrijit. Rousseau înlătură cu desăvîrșire o trecere bruscă de la educațiunea fizică la cea intelectuală. Atențiunea sa se îndreptéză, în mare parte, încă asupra lumeï exterióre: „Ne sautons pas tout, d'un coup” dice el, des objets sensibles aux objets intellectuels.... Point d'autre livre que le monde, point d'autre instruction que les faits!“¹⁾

Experiența, simțurile și reflexiunea, iată isvórele tuturor cunoscinților nóstre, dice Locke, care fondéză pe acéstă triplă basă, întréga sa teorie despre formațiunea ideilor, teorie admisă asemenea și de Rousseau: „De la comparaison de plusieurs sensations successives ou simultanées, et du jugement qu'on en porte, dice Rousseau, naît une sorte de sensation mixte, ou complexe, que j'appelle idée. La manière de former les idées est ce qui donne du caractère à l'esprit humain.... Les idées simples ne sont que des sensations comparées. Il y a des jugements dans les simples sensations,..... et le jugement est purement passif: il affirme qu'on sent ce qu'on sent. Dans la perception ou idée, le jugement est actif: il approche, il com-

¹⁾ Emile, cartea II, p. 173. — Să nu sárim de o dată de la obiectele sensibile la obiectele intelectuale.... Nicí o alt-fel de carte de cât lumea, nicí o alt-fel de instrucțiune de cât faptele.

pare, il determine des rapports que les sens ne déterminent pas. Voilà toute la différence¹⁾“

Acésta ne reamintescé fôrte bine concepțiunea lui Locke, după care materia cugetărilor nôstre exteriore este procurată de simțurî. Acum vine întrebarea, dacă Locke, de la care procede Rousseau, lasă spiritului aceeași parte de activitate în formațiunea și compozițiunea ideilor ca și discipolul său. Mai întâiū trebuie să recunôscem, că el este încurcat asupra câtor-va puncte privitoare la acéstă cestiune dificilă.

Când el consideră reflexiunea ca sens intim, el nu vede într'însa de cât facultatea pasivă a sufletului nostru de a primi representațiunî. și, în acest cas, cunoscințele, saū ideile nôstre s'ar îndeplini ca și senzațiunea într'un mod necesar și independent de voința nôstră. El nu vrea să excepteze de acéstă fatalitate nici chiar cunoscințele care reclamă o comparațiune întisă, punct asupra căruia Rousseau 'i este cu totul opus. Intr'adevăr, acest din urmă, declară într'un mod netăgăduit că înțelegerea este activă și liberă când este vorba de a compara, de a alătura ideile: „Comparer c'est juger, dice el²⁾“. Dar, judecata ce este alt-ceva de cât spiritul activ, și care se determină într'un mod liber? După cum vom vedea mai la vale, Locke admite, cu tóte acestea o libertate intelectuală; însă, modul său de a privi reflexiunea ca un fapt pasiv și

¹⁾ Emile, cartea III, p. 219. — Din comparațiunea mai multor senzațiuni succesive saū simultanee și de la judecata ce facem despre ele, nasce un fel de senzațiune mixtă saū complexă pe care o numesc idee. Modul de a forma ideile este aceea-ce dă un caracter spiritului omenesc.... Ideile simple nu sunt de cât senzațiuni comparate. În senzațiunile simple chiar se află judecări.... și judecata este pur pasivă: ea afirmă că simțim aceea-ce simțim. În percepțiune saū idee, judecata este activă: ea alătură, compară și determină raporturî pe carî simțurile nu le determină. Iată tótă deosebirea.

²⁾ Emile, cartea IV, p. 300. — A compara va să dîcă a judeca.

de a refusa voinței și înțelegerei facultatea de a se pronunța asupra potrivirii sau nepotrivirii lucrurilor n'ar părea să conducă la acésta.

Locke recunósce spiritului nostru trei feluri de activități și adică: facultatea de a putea reuni mai multe idei simple într'o singură idee; facultatea de a alătura două idei deosebite pentru a le compara una cu alta, — de unde resultă ideia unui raport; — în fine, facultatea de a deosebi sau abstrage două idei care sunt unite împreună. Locke are avantajul de a precisa cazul când spiritul este liber în activitatea sa. După el, activitatea înțelegerei nu se manifestă de cât numai în legătura ce se stabilește între ideile ce ni se presintă într'un mod separat. Locke refuză înțelegerei o liberă cooperatiune în formațiunea ideilor simple, Rousseau, din contra, privind acestea ca nisce sensațiuni comparate, suposéză deja o judecată, adică un mod al activității cugetărei. El nu spune până la ce punct acéstă activitate este liberă, însă pentru că el admite, într'un mod general, că noi suntem liberi în examinarea noastră, în judecata noastră, acéstă afirmațiune s'ar putea prea bine înțelege atât despre ideile simple cât și despre ideile compuse. Acésta nu este fără importanță; căci, admitând o liberă cooperatiune a înțelegerei în ideile simple, Rousseau ar acorda libertăței o parte mult mai mare de cât Locke, în facultatea de a cunósce. În realitate însă, acésta nu se póte; căci după Rousseau, judecata n'ar fi aci de cât o activitate a spiritului având o libertate limitată. Dacă ne reamintim aceea-ce el a dis în acéstă privință: „la vérité est dans les choses ¹⁾“ urméză că este o necesitate ce se impune spiritului și că limitéză prin urmare activitatea sa liberă. având în vedere că el trebuie să se mărginésca a traduce lucrurile ast-fel precum

¹⁾ Emile, cartea IV, p. 302. — Veritatea este în lucruri.

ele sunt; iar nu în mod arbitrar. În tot cazul, Locke și Rousseau dând inteligenței o activitate liberă informațiunea ideilor complexe, ei par a fi în deplin acord.

A propos de idei, credem că este înmerit de a reaminti aci teoria lui Condillac ca una ce are afinitate cu aceea a lui Locke și a lui Rousseau. Ideile simple, dice filosoful frances, nu se explică de loc; în producțiunea lor, rolul nostru este absolut pasiv; spiritul nu începe să fie activ de cât în formațiunea ideilor complexe. Acesta nu este alt de cât teoria lui Locke; Condillac însă întrece cu mult pe învățătorul său. Într'adevăr, activitatea ce el pare a recunoște spiritului în formațiunea ideilor complexe devine mai mult de cât ori când tributară simțurilor; el consideră d. ex. comparațiunea, judecata ca simple efecte ale sensațiunei. Doctrina lui Condillac nu este alt ceva de cât complectarea doctrinei lui Locke; obiectul său este de a arăta că facultatea de a simți coprinde într'însa, în stare de germană, toate facultățile intelectuale, și că transformațiunea sensațiunilor, din care rezultă toate ideile noastre, se îndeplinesce fără cooperatiunea noastră. Fără îndoială, o astfel de concepțiune a împins pe autorul lui *Emil* de a critica pe Condillac într'un pasagiu din opera sa unde el se revoltă cu indignațiune contra filosofiei din acea epocă¹⁾. Cu toate că Rousseau proclamă activitatea spiritului în facultatea de a cunoște, totuși el apreciază cât este de important rolul simțurilor în producțiunea ideilor. În acesta constă partea esențialmente practică a sistemului său pedagogic; el conține ca educatorul să pue cât de mult posibil pe elevul său în raport cu lucrurile spre a ajunge la idei precise. Rousseau este de acord cu Condillac pentru ca reflexiunea să fie lăsată a fi dezvoltată mai târziu; visând cu deosebire la dezvoltarea fizică, el nu se pre-

¹⁾ Emile, cartea IV, p. 298 și 299.

ocupă mult de facultatea cea mai înaltă a spiritului, care nu apare de cât la omul în vârstă, când Rousseau începe să cultive inteligența copilului; el evită de a se adresa facultăților care reclam sfortări prea mari din partea spiritului, ca memoria, imaginațiunea reflexiunea etc. Rousseau neglijează de a exersa memoria; căci, după părerea sa, semnul nu prețuesce nimic în locul lucrului. Semnul este vag, și tinde a arunca în confusiune. Etă adevăratul motiv pentru care nu impune tinerimei studiul limbilor; imperfecțiunea memoriei se probéză prin faptul că de multe ori trebuie să reînvățăm aceea-ce odată a fost învățată. Relativ la limbă, Rousseau și de alt-fel cu multă dreptate, că semnele, variind de la unul la altul pentru a reprezenta aceeași idee, nu fac de cât să abată inteligența copilului căreia îi place să se familiarizeze cu un singur semn pentru aceeași idee. Acesta face pe autorul lui *Emil* de a alunga pe cât este posibil abstracțiunea din învățămînt.

În resumat, teoria cunoscinței, după Rousseau, este fondată pe principiul general a lui Locke, adică că noi ne ridicăm pe nesimțite de la simțuri la idei. Discipolul, ca și învățătorul, a știut să facă dintr'ênsa, o psihologie independentă de metafisică. Acest fapt este evident în *Emil* unde autorul caută să înțelégă prin experiență modul după care funcționează spiritul.

În fine, putem și de Rousseau ține de două școli opuse fără ca printr'acésta să fie tocmai în contradicere cu sine însu-și. În domeniul practicei, într'adevăr, el nu se adreséză de cât la aptitudeni ce pot conduce la determinățiuni positive: la simțuri și la reflexiune. Cât despre facultățile sufletului a căror valóre le arată în partea metafisică a operei se, rămân intacte; căci teoria sa despre facultatea de a cunoște nu compromite câtu-și de puțin marile manifestățiuni prin cari sufletul se afirmă în activitatea sa independentă.

Credem că este timpul de a trece la Herbart și de a arăta cum acest filosof remarcabil a reconstruit și complectat în mod științific doctrina sensualistă a lui Locke, și a lui Condillac, admisă în trăsurile sale generale de filosoful de Geneva.

§ 2.

A. Metafisica lui Herbart. — Căutarea unei baze solide desdre conceptul sufletului. — Punctul de plecare metafisic pentru a atinge acest concept. — Rolul experienței. — Ruptura categorică cu vechile teorii despre facultățile sufletului. — Filosofia lui Herbart în trăsurile séle generale. — Concepțiunea ființei nu pôte să găsească baza sa în experiență. — Punctul de plecare metafisic se impune. — Metafisica și psihologia solidare una alteia. — Expunerea metodologiei lui Herbart: ontologia, sinecologia și ideologia.

Cu totul deosebit de Rousseau, Herbart înlătură intuițiunea și sentimentul ca unele ce nu pot afirma existența sufletului. El regretă că nu pôte să găsească *eul* ca realitate; de aceea el se vede nevoit de a trage conceptul său despre suflet din metafisică pentru a-l da în urmă psihologiei. Prin urmare, el trebuie să plece de la o ipotesă metafisică ce constă a privi ființa ca simplă, fără cantitate, fără pluralitate. O dată acéstă ipotesă formulată, trece la psihologie unde se silesce de a arăta, prin exemple și calcule, tóte faptele pe care percepțiunea pôte să le atingă. El ne face să vedem că stările de conștiință ne fiind de cât nisce reprezentațiuni, adică nisce forțe, s'ar putea stabili o mecanică și o statică a spiritului. O dată acesta stabilit el revine de la fapte psihologice simple, de la reprezentațiuni simple, la forme generale, la abstracțiuni, adică la cunoscința metafisică. Ast-fel, el pare să aducă metafisicei ce-va întemeiat pe experiențe, recunoscând, cu tóte acestea, neputința de a pătrunde esența însăși a ființelor și a lucrurilor. „Nous vivons, dice el, au sein des relations: comme la connaissance

intuitive, la connaissance par concepts ne nous donne que des rapports, mais la connaissance des rapports suffit a nos besoins 1)“. Originalitatea lui Herbart constă în faptul că psihologia sa de și plécă dintr'un punct metafizic, totuși el o întemeiază pe cât posibil pe experiență. Herbart fondéză psihologia științifică și rupe în mod absolut cu teoria facultăților sufletului. Acéstă ruptură fusese deja vădută la Locke și Condillac, cu tóte acestea teoria spiritualistă a păstrat tot prestigiul său, grație autorității ómenilor ce o reprezentaū. Pedagogia nu putea să tragă de cât un folos mediocru dintr'o ast-fel de clasificățiune a faptelor intelectuale și fără să găsească într'însa o basă solidă.

Herbart construesce realitatea parte din experiență, parte din cugetare; el este realist și idealist tot-d'odată. Realitatea însăși, el o înțelege ca constituită din *fenomenul real* și din *ființă*. Pentru a fi pricepuți mai bine, să explicăm acești din urmă două termeni: 1^o prin *fenomen real*, el înțelege proprietățile schimbătóre ale corpurilor: albastru, verde, roșu, dulce, amar, etc., fenomene dobândite prin experiență; 2^o prin *ființă*, un concept pur intelectual, ce stabilește ce-va necunoscut; dar existând în sine, într'un mod absolut și fără să cadă sub simțurile nóstre: *ființa este pozițiunea absolută*. Herbart plécă de la experiență pentru a găsi ființa, prin urmare *eul*; pentru acésta observă că lucrarea cugetărei este necesară spre a ajunge la cunoștință, simțurile fiind insuficiente. Ființa nu se găsesce în lumea reală și experiența singură nu póte fi de ajuns spre a o afla. Și apoi, pe de o parte, datele empirice fiind ne îndestulătóre, iar pe de alta, ele dând

1) M. Mauxion, La métaphysique de Herbart et la critique de Kant, p. 222.—Noi nu trăim de cât din relațiuni; după cum cunoștința intuitivă, cunoștințe prin concepțiuni nu ne dă de cât raporturi, cunoștința raporturilor însă ajunge pentru trebuințele nóstre.

loc la îndoeli, ceea-ce face ca speculațiunea să ia naștere.

Herbart regretă că Kant nu s'a ridicat mai sus în critica sa; el însu-și arată că îndoéla, sprijinită pe cunoscință, pe adevăr, este confirmată de metafisică; într'adevăr, acésta stabilește într'un mod clar că adevărata natură a lucrurilor nu cade sub simțuri. Pentru Herbart, întinderea sciinței reale se mărginesce la cunoscințele experienței ce spiritul trebuie să interpreteze și să corije la trebuință. El este de acord cu Kant asupra acestui lucru, dar se separă de dînsul când voesce să privéscă critica înțelegerei ca cea din-tâiū operațiune a orî-cărei filosofii. Herbart înțelege că speculațiunea, luând ca punct de plecare, îndoéla să facă critica noțiunilor date prin experiență; iar nu aceea a facultăților spiritului. După cum am vădut Herbart fondéază psihologia sa pe metafisică. Intr'adevăr, trebuie să căutăm ca să determinăm, pe cât este posibil, ființa în sine înainte de a cunoște funcțiunile și aptitudinile séle. Când metafisica va procura acésta determinațiune, psihologia atunci va putea să se desvolte în tótă libertatea sa. De la psihologie, care a procurat mecanismul forțelor intelectuale sau reprezentațiunile, Herbart revine apoi la metafisică spre a'i împrumuta forméle universale precum și conceptele séle abstracte. Grație unei ast-fel de metode, psihologia și metafisica sunt solidare. „Cette théorie se ramène à un cercle qu'on doit parcourir; ou revient en effet au point de départ de ce cercle où le doute existait à l'origine, en possession de l'explication du phénomène que la réalité avait produit¹⁾“.

¹⁾ A. Franck, Dictionnaire des sciences philosophiques. Paris, libraire Hachette et C-ie, 1875. Acésta teorie revine la un cerc ce trebuie să se percurgă; căci, într'adevăr, posedând explicațiunea fenomenului produs de realitate, ne întorcem la punctul de plecare al acestui cerc unde îndoéla există la origină.

Să expunem acum metafisica lui Herbart, în trăsăturile séle generale.

După metoda sa, am vădut că metafisica trebuie să plece de la aceea-ce este *admis* pentru a veni din nou după ce a trecut prin ceea ce este real. Ce înseamnă însă expresiunea *admis*? După sensul comun sunt obiectele înzestrate de proprietăți multiple și schimbătoare. Pasagiul de la aceea-ce este *admis* la realitatea procurată de fenomen, este, în ordinea cunoștinței, aceea-ce Herbart numește pasagiul de la principiū la consecință. Metafisica însă, trebuie să completeze principiul adevărului său lucrului *admis* pentru a ajunge la întreaga realitate, care este consecința, adică că metafisica are pentru obiect completarea conceptelor. Consecința suposéză în tot-d'auna mai multe principiū ale căror multiplicitate produce raporturi cărora Herbart le dă o importanță semnificativă în metodologia sa.

După cum am șis deja, realitatea este constituită din *fintă* și din *fenomenul real*: Acesta este obiectul ontologiei. Cu tóte acestea, *realul* singur, ce se póte numi fenomenul real său de gradul întâiū, nu ajunge pentru ca aparența sensibilă să se manifeste imediat. Pentru ca aparența, său fenomenul de al doilea grad, să fie posibil, și că, prin urmare, realitatea sensibilă să se manifesteze în tótă întregimea sa, trebuie să avem recurs la forme ce nu sunt de cât construcțiunii matematice, pure achizițiunii ale spiritului precum sunt: timpul, mișcarea, spațiul. Sinecologia este aceea care este chemată să se ocupe cu aceste forme indispensabile pentru a stabili raporturi.

În resumat, metodologia lui Herbart se aplică la următoarele trei părți: 1^o *Ontologia* ce tratéză despre fintă, despre inherență și despre schimbare; 2^o *sinecologia* ce se ocupă despre materie, despre spațiū și despre timp; și în fine, 3^o *ideologia* ce caută natura fintei în general.

În ontologie, Herbart caută mai întâi să și formeze un concept despre ființă. Acest concept produs prin speculațiune, el se mărginesce a deosebi ființa de real, a o considera independentă, în sine. Herbart definesce ființa ca o pozițiune absolută. Însă, a se mulțumi ca ființa să fie, numai, pur și simplu, nu este destul, ea trebuie să fie ce-va, și calitatea, ce poate conveni absolutei pozițiuni a ființei, pare a fi susceptibilă de a fi determinată până la un punct óre-care. Și aci Herbart întrece pe Kant; căci, el caută, într'adevăr, de a determina această calitate a lucrului în sine. După el, ea trebuie să presinte caracterele următoare: 1^o absența de relațiuni; căci acestea sunt incompatibile cu absoluta pozițiune a ființei; 2^o absența de multiplicitate; căci diferiții termeni ce acesta implică, exclud calitatea simplă a ființei; 3^o excluderea oricărei valori constitutive, adică, de mărime, de infinitate, de totalitate. Totuși este necesar de a se considera ca pluralitatea ființelor să nu fie exclusă pentru acesta; căci, după cum Herbart spune, multiplicitatea ființei nu este multiplicitatea în ființă¹⁾. Această determinațiune ast-fel formată nu este de cât un a priori; de aci, filosoful nostru se întorce la experiență ce metafisica nu trebuie nici o dată să pérđă din vedere. Vom vedea îndată cum Herbart trage folos din aceea ce este *admis* combinându-l cu travaliul metafisic, ce trebuie să corecteze și să rectifice experiența.

Ființa venind în contact cu alte ființe, conduce cugetarea la determinațiuni multiple; acestea însă, nu ating întru nimic calitatea simplă și nestrămutată a ființei; într'adevăr, aceste determinațiuni se raport la representațiune, la imagină, și, de și devin multiplicitate în ființă, ele nu esclud calitatea simplă a acesteia. Și, în virtutea acestui principiu, se poate concepe

¹⁾ Mauxion, Métaphysique de Herbart, p. 70.

doi eu, *eul subiect-obiect*, obținut prin eliminațiunea tuturilor determinațiunilor particulare, care singure sunt reale. *Eul* subiect-obiect nu este de cât punctul de încrucișare a acestor diverse determinațiuni sau reprezentațiuni. *Eul individual*, din contră obținut prin totalitatea reprezentațiunilor nu este alt-ceva după înțelesul obiciuuit de cât *eul* real, *eul* vulgar, ce trebuie să-l distingem de conceptul abstract. Ființa simplă, ce rămâne întot d'a-una aceeași cu toate relațiunile séle cu grupurile de ființe simple ce causéză afecțiunile séle, este *sufletul*. Afecțiunile insolate nu sunt de cât fenomenele, schimbările *eului*; luate în totalitatea lor, ele 'l constituesc. Pentru a ajunge la acest *eú*, agregat al reprezentațiunilor lucrurilor în contact cu ființa simplă sau cu sufletul, Herbart plécă de la *aceea ce este admis* rectificându-l la necesitate, prin lucrarea metafisică. Ființa simplă nu póte să fie în conexiune de cât cu alte ființe simple și prin urmare afecțiunile produse vor fi atâtea câte vor fi conexiunile, care, de alt-fel nu vor altera întru nimic identitatea și unitatea ființei *eului* subiect-obiect. Aceste ființe simple, Herbart le scóte la începutul experienței sale din *aceea-ce este admis*. Dar, *aceea-ce este admis* este *substanța* în înțelesul vulgar al cuvântului, adică obiectele cu proprietăți schimbătóre. Substanța însă, suposéză o pluralitate de calități; prin urmare, ea este incapabilă cu calitatea ființei simple, cu absoluta pozițiune. Precum substanța nu este de cât un fapt al inherenței, unde se închipuesce corpul unit cu diversele sale calități, speculațiunea metafisică trebuie să corecteze experiența. Acéstă lucrare consistă în a suposa, sub aparențele sensibile, atâtea ființe ascunse, neschimbătóre, simple, separabile sau în conexiune. Ființele simple, étă adevăratele cauze, diversitatea multiplă a caracterelor lucrurilor; ele singure pot intra în conexiune. *Aceea-ce* constitue propriú vorbind substanța, după conceptul metafisic, este asemenea o ființă

simplă, ce servă de suport la diferitele calități și proprietăți ale obiectelor, cu cari formeză o grupă. Aceste ființe pot fi când separate, când în conexiune, și în această din urmă stare esența lor nu este de loc alterată. Numai grație acestui *concursum* fenomenul real se poate manifesta. Faptul însemnat, ce trebuie să reeșă aci, este actul *conservațiunei individuale* ce nu este alt ceva de cât rezistența opusă de ființa simplă tendinței de a fi distrusă de cele alte ființe simple cu care ea este în contact. Sufletul însuși fiind o ființă simplă neschimbător în calitatea sa, poate intra în conexiune cu alte ființe simple, neschimbătoare ca și el, conservându-se pe deplin intact.

Herbart consideră apoi lucrurile cu care sufletul intră în contact. El privește lucrurile ca unități, grație substanței, ființă simplă și neschimbătoare, ce servă de suport și de legătură diferitelor proprietăți ale corpurilor, considerate asemenea ca ființe simple. Dintr'ă această rezultă un principiu constant de unitate pentru *eu* și pentru lucruri; substanța este pentru lucru aceea-ce sufletul este pentru *eu*. În conexiunile lor posibile, trebuie să remarcăm, într'adevăr, că în tot-d'a-una în *eu* și în *lucru* supravețuesce o ființă în absolută pozițiune care jăcă rolul de substanță și domină tote cele alte ființe cu care ea este succesiv în conexiune. Numai ast-fel se explică perdurabilitatea substanței și prin urmare a sufletului. Când ființa simplă sau substanța este în contact cu sufletul, se produce pentru această o reprezentațiune care încetěză îndată ce contactul ar fi dispărut. Această mișcare a ființelor simple care produce reuniuni și separațiuni succesive, constituie obiectul *sinecologiei*.

Sinecologia sau *teoria continuității* tratěză despre materie, despre spațiu și despre timp. Herbart definesce *continuitatea* ca și unirea în separațiune și separațiunea în unire. Până aci filosoful german s'a arătat realist

și dogmatic tot de odată fondând asupra lucrurilor cunoscința ce avem despre dânsese afirmând că spiritul poate să ajungă a înțelege raporturi și relațiuni. În sinecologie, el nu se arată realist de cât a propos de materie ce în realitate o întemeează în afară de subiect. În aceea-ce privesce însă, spațiul, timpul, mișcarea, el este idealist prin faptul că le închipuesce ca forme pure, produse de lucrarea metafisică. În cea din urmă parte a opereii sale (ideologia) ce o vom expune pe scurt, Herbart devine *idealist* și *relativist* prin aceea că el refuză spiritului facultatea de a cunoște natura reală a ființelor și a eului, afirmând prin urmare, că noi nu putem ajunge să înțelegem de cât raporturile și relațiunile se-le.

Pentru ca cine-va să pótă să înțelégă bine ideologia lui Herbart, trebuie ca să fie deja în curent cu psihologia sa; să ne mărginim, pentru moment, a spune, că acéstă psihologie se baséză pe următorul principiu fundamental: sufletul este o substanță simplă ale cărei representațiuni, sunt produse prin acte de conservațiune individuală față de alte ființe simple, cu care el intră în conexiune. Psihologia, după ce a găsit basa sa în metafisică, va face la rîndul seú, acestei din urmă, servicii prețioase, arătând prin mecanismul psihic, aceea-ce metafisica avansase. Psihologia conduce ast-fel spiritul activ la cunoscința empirică, apoi științifică și în fine metafisică. În capitolul despre *ideologie*, Herbart tratéză despre cunoscința adevărată a natureii lucrurilor și a eului. El refutéză aci intuițiunea intelectuală a idealismului lui Kant. Pentru el, adevăratul *eú* este acela ce l'a determinat ca *eú individual*, constituit de agregatul representațiunilor. Și numai acela singur are o valóre reală în ohii seii, în opozițiune cu eul idealist a lui Kant. Herbart se aplică ca să demonstreze deșártăciunea *eului* subiect-obiect prin multiplele contradicțiuni la care el

dă naștere și asupra cărora nu putem insista. El s'a silit ca să răstórne idealismul lui Fichte a cărui dialectică 'l atrăsese la început. El pare a stabili ce-va solid; căci *eul* nu mai derermină, dar se determină pe măsură ce merge din reprezentațiune în reprezentațiune.

De la *eă*, Herbat trece la lucruri stabilind asupra acestui subiect două feluri de cunoștințe: cunoștința intuitivă și cunoștința logică. Cea dintâiu se raportează la grupuri de senzațiuni ale căror elemente n'ar putea fi separate. Acestă cunoștință se mărginesce la raporturi, esența lucrurilor însăși fiind inaccesibilă. Cunoștința logică, ce suposéză prealabil cunoștința intuitivă, este produsă de unirea reprezentațiunilor similare, excludând pe toate cele alte reprezentațiuni. Acesta este un al doilea mecanism psihic ce consistă în a reuni elementele simple, constituite și produse de primul mecanism; numai în modul acesta iaă naștere propozițiunile generale. Aceste două feluri de cunoștințe aă de comun faptul că ele nu ne dau de cât raporturi, fără ca să putem vre-o dată ajunge să înțelegem esența însăși a lucrurilor.

§. 2.

B. Psihologie.—Reprezentațiunile considerate ca forțe. Statica și mecanica spiritului. — Faptele psihice: memoria, voința, reflexiunea. — Substituțiunea reprezentațiunilor facultăților. — Metoda pedagogică basată pe jocul reprezentațiunilor. — Cele două mari isvóre ale reprezentațiunilor în instrucțiune. — Influențele primite de Herbart.—Punctele de contact cu Condillac.—Cele din urmă considerațiuni asupra lui Rousseau și Herbart.

Pedagogia basându-se pe mecanismul psihic, este indispensabil, ca adevăratul educator să 'l cunoscă bine în totă întregimea și amănuntele séle. Herbart este cel dintâiu care a abandonat în mod hotărît vechile teorii ale facultăților; el a demonstrat asemenea pe de o parte, absurditatea de a voi să facă compatibilă

acéstă pluraritate a facultăților sufletului cu simplicitatea sa; iar pe de alta, insuficiența unei explicațiuni, pentru un spirit profund, ce se mărginesce a constata aptitudeni diverse, fără să spună în ce ele consistă. Inovațiunea îndrăsnéță a lui Herbart în psihologie este aplicațiunea calculului la fenomenele psihice.

Eul cu contradicțiunile ce el implică, sugera lui Herbart, ideea reprezentațiunilor; acestea fiind suscepțibile de a se slăbi sau de a se distruge, tocmai pentru acest cuvînt pot fi luate ca forțe de măsurat. La început Herbart a fost condus să considere reprezentațiunile ca forțe printr'o observațiune atentivă. Opozițiunea variabilă a culorilor, de exemplu, roșul opunindu-se mai mult albastrului de cât violetului, slăbirea reprezentațiunelor, prin înlocuirea altora sau prin reaparițiunea de vechi reprezentațiuni: sfortărea ce unele dintr'însele fac pentru a reveni în conștiință, tótă acéstă mișcare de durere și întórcere ale reprezentațiunilor când mai tare, când mai slab, trebuia să dea de gândit unui matematic ca dînsul. Sufletul, după Herbart, fiind simplu și neschimbător în calitatea sa, nu s'ar putea cătuși de puțin înțelege compus din facultăți după cum șcôla spiritualistă 'l datase. Reprezentațiunile sufletului sunt acte de conservațiune individuală, adică sufletul rămâne în tot-d'auna identic în calitatea sa în féța acestei mișcări de ducere și de întórcere a ființelor ce intră în conexiune cu el și constituiesc reprezentațiunile séle. Aceste din urmă fiind actele unei ființe simple nu sunt alt ce-va de cât elementele vieței spirituale; pe de altă parte acțiunile conștiinței nu sunt de cât rezultatul acțiunei reprezentațiunilor unele asupra altora. Prin urmare, Herbart construesce spiritul în mod exclusiv din reprezentațiuni. Intr'însele el a găsit forțele de acțiune ale ființei nóstre interne. Drept vorbind, ele singure nu sunt forțe, dar devin atare, când se opun între dînsele după cum și sufle-

tul devine în mod accidental o forță reprezentativă când se opune altor ființe.

Pentru a înțelege bine teoria lui Herbart, trebuie să ne oprim mai întâiu la reprezentațiunile simple: roșu, violet, dulce, amar, etc. Reprezentațiunile de natură diferită nu se opun de loc între ele precum sunt sunetele, mirosurile, culorile. Acelea care sunt de aceeași natură presintă opozițiuni mai mult sau mai puțin vii, ast-fel roșul presintă un contrast mai mic cu violetul de cât cu albastru. Dacă reprezentațiunile de același fel n'ar presenta ast-fel de opozițiuni, ele ar deveni un singur act al unui singur suflet. Orî-ce reprezentațiune simplă are două valori: o valóre *calitativă* și o valóre *cantitativă*. Cea dintâiu este determinată și invariabilă; cea de a doua însă, este variabilă; căci o reprezentațiune are grade de forță și de intensitate mai mult sau mai puțin mari; ast-fel, albastru are o calitate constantă și nu pôte deveni o altă colóre; cantitatea sa însă, se manifestă sub formă de nuanțe diverse. Prin urmare calitatea se manifestă în mod isolat, pe când cantitatea se determină prin opozițiune și prin comparațiune.

Ce se întâmplă însă când reprezentațiunile 'și fac obstacol pentru ca să pătrundă în consciință? Mai întâiu, nu e nici distrucțiune, nici conservațiune absolută a reprezentațiunilor; din conflictul lor rezultă pentru fie-care dintr'însele numai efectul de a fi puse în evidență sau de a fi întunecate. Din moment ce obstacolul a încetat, reprezentațiunea ce fusese întunecată reapare în consciință. Reprezentațiunile ce își fac obstacole, dar care sunt în echilibru, trebuie privite ca tendințe. Schimbările continuu a gradului de întunecare a reprezentațiunilor se numesc *mişcările* lor. Acest fapt caracteristic a sugerat lui Herbart ideea unei statice și a unei mecanice a spiritului. *Statica* determină perderea totală ce încercă reprezentațiunile în starea de

echilibru și proporțiunea cu care acésta perdere totală se repartisează asupra fie-căreia dintr'însele. *Mecanica* studiează mișcarea descendentă și ascendentă a acestor reprezentațiuni.

Herbart numesce *pragul consciinței* limitele peste care o reprezentațiune pare că pâșesce când ea trece de la un repaus său oprélă complectă la o stare de reprezentațiune *reală*. Ea este de desubtul pragului consciinței când nu posedă forța trebuinciosă pentru ca să ajungă până la dînsul; când reprezentațiunea a atins realisațiunea sa, ea este atunci de asupra *pragului consciinței*. Reprezentațiunea va fi cu atât mai obscură cu cât ea va fi mai în jos de *pragul consciinței* din contra, ea va fi cu atât mai clară cu cât îl va depăși mai mult. Cu tóte acestea, Herbart nu merge până acolo în cât să ȕică că noi avem consciință de tóte reprezentațiunile ce aũ trecut *pragul*; ast-fel, el distinge pe acelea ce sunt în consciință de acelea de care avem consciință. *Pentru a avea consciință de reprezentațiunile ce sunt în consciință trebuie a-le percepe*. Prin percepțiuni se înțelege reprezentațiunile dobândite; aceste din urmă reprezentațiuni, rămân atunci în forul interior, adesea-orí timp îndelungat fără ea să apară într'însul. Și pentru ea să avem din nouă consciință de dînsule, trebuie ca ele să fie obiectul unei noue reprezentațiuni când, după împrejurare, acésta va fi adusă de o nouă serie de reprezentațiuni conexe.

Reprezentațiunile sunt susceptibile de a se uni între dînsule. Acelea care sunt de aceeași natură fusionéază; cele de natură diferită se alcătuesc său se compun.

Prin fusiune se înțelege, de exemplu, succesiunea diferiților termení a unei serii de savóre, de odoruri etc.; din contra, prin compositiune se ȕice despre unirea cuvîntului cu obiectul ce el arată.

Tóte faptele psihologice nu sunt de cât reprezentațiuni, care combinându-se în diferite feluri, deter-

mină memoria, reflexiunea, judecata, dorința, voința, sentimentele, afecțiunile etc., toate manifestățiunile care nu constituiesc speciї aparte opunându-se la aceea ce, în general, se numesce *idei*.

Eul saũ consciința nu se manifestă în afară de reprezentațiuni; acestea forméză totalitatea întregēi vieți mintale. Cu chipul acesta ajungem la concepțiunea că consciința, fiind într'un moment dat suma reprezentațiunilor, numai este o cauză, un fapt primitiv, ci o consecință. *Eul* nu se deosebesce prin alt-ceva de reprezentațiuni de cât că el este punctul lor de reunire. În fie-care om, consciința de sine se manifestă adesea orī în reprezentațiuni diferite care finesc prin a se reuni într'un punct.

Diferitele grupe de fapte spirituale care, în școla veche, împărtise sufletul în facultăți determinate, revin, după Herbert, la fenomene pur sensoriale, adică, la reprezentațiuni. Acest filosof arată cum diversele manifestățiuni spirituale nu sunt alt ceva de cât produsul reprezentațiunilor. Mai întâiũ, el face să se remarce importanța legei în virtutea căria o reprezentațiune pătrundēnd în consciință, tinde să pue în relief una saũ mai multe reprezentațiuni conexe. Dacă reprezentațiunile ajung în consciință una după alta, ele pot să se unescă mai mult saũ mai puțin solid în serii scurte saũ lungi; diferiții termenī ai acestor serii, la rīndul lor, se unesc între ei în mod gradat. Aceste formațiuni de serii aũ o însemnare considerabilă în vieța psihică; căci de ele depind mecanismul memoriei, și prin urmare, formele de întindere, de spațiũ, de timp, și în fine consciința de sine însuși.

Un alt fapt psihic fórte important este asociațiunea reprezentațiunilor. O reprezentațiune este cu atât mai puternică cu cât unirea sa se operéză cu reprezentațiuni de aceeași natură. Pe acest principiũ se rézemă desvoltarea noțiunilor generale și pretinsa facultate a

înțelegerei, ce consistă în a derige cugetarea potrivit cu calitatea cu care s'a cugetat.

Reprezentățiunile vechi precum și seriile ce ele cuprind dobândesc o mare preponderență asupra reprezentațiunilor nouă în virtutea unei forțe ce le permit de a se uni cu ele. Numai ast-fel se explică atențiunea aperceptivă, reflexiunea și judecata, funcțiuni foarte importante în didactică. În fie-care generațiune nouă, fie de indiviși, fie de reprezentațiuni sau idei, spiritul trecutului se regăsește plin de viață. Progresul inteligenței și al moralității are principiul său în acțiunea continuă a ideilor vechi asupra celor nouă.

Intr'un cuvânt, rațiunea este produsul unei lungi culturii.

Să trecem acum la dorințe, lavoluțiuni și la afecțiuni sau sentimente. În dorințe și sentimente, Herbart nu vede de cât raporturi de reprezentațiuni. Dacă o reprezentațiune întâlnește un obstacol la pragul conștiinței și suferă o transformațiune, va rezulta, de exemplu un sentiment de durere sau de regret. Dacă, din contră, forța reprezentațiunii, împedicată, triumfă contra celorlora cărora i fac opoziție, sentimentul de plăcere ce va rezulta dintr'acosta, nu va întârzia de a se transforma în dorință. Ast-fel obstacolele au o importanță mare în dezvoltarea cugetării. Când dorința este satisfăcută, ea se unesce cu așteptarea și în fine cu certitudinea ființei satisfăcute. Voința, ce în fond nu este altde cât o manifestațiune derivată a dorinței, poate atunci să se afirme. Intr'un cuvânt, sentimentele și dorințele nu sunt de cât stările, modurile de a fi a reprezentațiunilor schimbătoare. Așa dar, ideile singure sau reprezentațiunile sunt acelea care, grație acțiunii lor unele asupra altora, devin cauze esențiale în formațiunea dorințelor și volițiunilor. Reprezentațiuni!e cuprind într'însele sentimentele și dorințele lor proprii; ast-fel, când ele intră

în massă în conștiință, provoc adese-orî antagonisme sentimentelor și dorințelor.

Intr'acésta, sufletul nu este pentru nimic și în nici într'un mod n'ar putea fi considerat ca un sfātuitor al binelui sau al răului.

Cât despre libertatea voinței, filosoful german o ia ca un pur fapt psihic. El explică voința liberă manifestându-se întocma ca o massă de reprezentațiuni mai puternice, capabile de a deveni sediul unui sentiment moral nestrămutat. Numai grație acestei masse puternice se pôte înțelege libera dominațiune de sine însu-și, a intereselor și a dorințelor inferioare când ele voesc să cotropéscă conștiința. Intr'un cuvînt, *alegera finală* nu este pentru Herbart de cât acțiunea combinată a forțelor opuse, cu alte cuvinte a reprezentațiunilor. Liberul arbitru este o iluziune și când omul este solicitat între rațiune și dorință, el se crede liber, într'adevăr, pentru-că, pe de o parte, el ignoréază mecanismul dorinței, iar pe de alta, dorința și rațiunea nu sunt de cât o massă de reprezentațiuni legate într'un mod solid. În fine, omul nu este liber, în ochii lui Herbat, de cât atât cât el are caracter; tăria și puterea acestuia stând în numărul ideilor care'l constituie, caracterul va fi cu atât mai mare cu cât numărul ideilor va fi mai mare; acéastă libertate, dar, nu este de cât o libertate datorită hasardului și cu totul tributară mecanismului psihic.

Pedagogia, ca și filosofia practică, are trebuință de o bază psihologică. Herbart, în mare parte, formuléază și constituie metodele séle de învăământ și de educațiune morală prin mijlocul reprezentațiunilor, substituite vechilor facultăți. Reprezentațiunile, din moment ce se gădesc unele în fața altora, sfișesc prin a se uni, a fusiona sau, în fine, a se opri, după natura lor. Mai mult, acelea care aū fusionat sunt capabile, la rîndul lor, de a forma alte uniri nouë. Cu

modul acesta, Herbart deosibesce reprezentațiunile simultanee, seriile de reprezentațiuni și masele de reprezentațiuni. *O massă* de reprezentațiuni nu este decât o fusiune de reprezentațiune simultanee cu seriile de reprezentațiuni.

Pentru pedagog este importat ca să cunoască masele de reprezentațiuni interne ale elevului; trebuie să ne gândim nu numai la aceea ce s'a cugetat, dar și la sentimente, dintr'acésta rezultă conexiunea educațiunei intelectuale și a educațiunei morale. Educatorul nu trebuie să neglijeze asemenea de a observa dacă cutare sau cutare massă de reprezentațiuni se produce lesne sau nu, dacă ea persistă în consciința sa sau dispăre îndată. După teoria generală a lui Herbart, ajungem la conclusiunea că învățămîntul și educațiunea morală trebuie să aibă de scop dobândirea de reprezentațiuni cât mai mult posibil; căci de la numărul lor vor depinde întreaga știință a omului și valoarea sa morală.

Masele de reprezentațiuni eman din două isvóre principale: *experiența și relațiunile cu ómenii*. Prin cea dintâi, ajungem la cunoscința, prin cea de a doua, la simpatie. *Învățămîntul este indispensabil pentru a complecta experiența și relațiunile cu ómenii*; el îmbrățișează două domenii mari: acela al lucrurilor și al ómenilor, vastă totalitate ce resumă știința și istoria.

Ast-fel, în opozițiune formală cu Roussean, Herbart ca și Condillac, readuce tóte manifestațiunile psihice, ce vechea școlă le atribuia facultăților, la reprezentațiuni sau acte sensoriale. Intr'adevăr, Herbart a definit eul sa și consciința ca un agregat de reprezentațiuni existente. În eul nostru se petrece o mișcare continuă de reprezentațiuni. Acestea, după cum am mai vădit deja sunt produse de acea ducere și întórcere a ființelor care intră în conexiune cu sufletul nostru, care este el însuși o ființă simplă, și care în prezența perturbațiunilor posibile, se conservă în tot-d'auna in-

tact în virtutea *actelor séle pe care filosoful german le numesce acte de conservățiune individuală.*

Condillac înțelege eul într'un mod analog; el 'l consideră, într'adevăr, ca o colecțiune de senzațiuni ce orî-ce individ simte, plus acelea pe care memoria i-le reamintesce. Ast-fel, *eul* nu se forméză de cât în urma senzațiunilor ce noi încercăm. Distanta ce separă acéstă teorie de cea a lui Rousseau, se vede cât este de mare. Acest din urmă se multumesc să înțelégă eul printr'o intuițiune directă: consciința sa 'i este de ajuns pentru acésta. *Libertatea* lui Rousseau, Herbart o reduce la o massă de reprezentațiuni mai puternică capabilă de a deveni sediul unui sentiment moral ne-strămutat. Teoria libertății este substituită printr'un adevărat determinism.

În resumat, Herbart, după exemplul lui Condillac, ajunge la teoria senzațiunei transformată, ce după el, este totul. Senzațiunea conține în stare de germine tóte facultățile intelectuale; din acéstă transformațiune a senzațiunilor sau reprezentațiunilor resultă ideile la cooperațiunea cărora noi nu participăm de fel. Drept vorbind, Rousseau este de acord cu Locke și cu Condillac când arată cum ne ridicăm gradat de la senzațiuni la idei. Ast-fel, el admite ca și predecesorii săi, că la origina cunoscinței nóstre, simțurile se impun cugetărei, pentru că ele singure aũ facultatea de a percepe lucrurile ast-fel precum ele se presintă și precum ele sunt. Îndată ce însă, senzațiunea s'a transformat în idee, îndată ce examenul, comparațiunea, judecata, se manifestă, Rousseau acordă cugetărei o activitate liberă ce la început i-o refusă. Comparat cu Locke, cu Condillac și cu Herbart, Rousseau nu este, așa dar, de cât un sensualist moderat.

EDUCAȚIUNEA INTELECTUALĂ. METÓDE ȘI PROCEDEURI.

§ I-iă

Punctele de vedere ce instrucțiunea trebuie să comporte.—Partea practică pusă în evidență în teoria lui Rousseau.—Cele trei faze ale educațiunei.—Materiile ce fac obiectul fie-căruia dintr'insele. — Experiența trebuie să precede noțiunile sau ideile. — Nici un procedeu nu este formulat pentru învățămîntul abstract. — Intuițiunea : metódă progresivă și naturală.—Omisiunea culturei estetice.—Avantagiile și slăbiciunile învățămîntului după Rousseau.

Am vădut cum Rousseau și Herbart înțeleg spiritul și lucrurile, cum acestea sunt percepute de spirit prin simțuri și cum, în fine, ajungem în mod gradat la idei. Instrucțiunea unui om se rezămă pe totalitatea ideilor sau a noțiunilor ce el posedă. Totuși, idealul de atins nu va fi numai de a dobândi noțiuni cât se va putea de multe, ci și de a sci să le grupeze, să le claseze pentru a ajunge ast-fel la o instrucțiune solidă și bine ordonată. Ori-ce metódă de învățămînt coprinde un număr de procedeurî conforme cu natura spiritului pentru a'l conduce la cunoscînță, sau măi bine, pentru a'l face să dobândescă idei sau noțiuni după o ordină logică și determinată. Instrucțiunea trebuie să desvolte inteligența, să formeze spiritul nu numai din punctul de vedere utilitar, ci și în scopul de a orna spiritul însuși. Intr'un cuvînt, instrucțiunea ar trebui să aibă pentru ideal de a forma în același timp inteligența în vederea vieței practice și inteligența pentru sine însă-și. Din nenorocire, acest din urmă punct a fost cu totul uitat de Rousseau ; el nu se ocupă de om de cât din punctul de vedere fizic. Totuși în profesiunea de credință a Vicarului savoyar, autorul lui *Emil* se arată

cu totul spiritualist; după el însă, nici literile, nici artele, nici științele nu vor putea să aibă o influență fericită în domeniul moral. Sufletul constituie cu corpul nostru aceeași existență, grație necesității: această asociațiune face ființa spirituală tributară ființei corporale în aceea-ce privesce lucrurile. De unde, o concepțiune pozitivă despre viață și prin urmare despre educațiune. Rousseau se îngrijesce ca să cultive în om mai mult cunoștințele care tind să desvolte într'însul sensul practic de cât să facă un erudit. Moralitatea omului nu va suferi printr'acesta nici un prejudiciu; căci ea nu este cătuși de puțin faptul inteligenței, ci al sentimentului, care fiind înăscut și spontan, face parte din esența însă-și a sufletului. Ast-fel dogma spiritualistă ce Rousseau profesază, nu pare a fi atinsă grav prin această concepțiune a vieții cu totul practică.

Metoda de învățămînt a filosofului de Geneva este esențialmente pozitivă și experimentală; ea să rézămă pe principiul că noi ne ridicăm de la simple senzațiuni la idei. Nici o abstracțiune, teorii cât de puțin posibil. Unul dintre caracterele cele mai pronunțate a metodei séle, este de a urma o cale progresivă divisată în trei faze. Cea dintâiu din aceste faze coprinde educațiunea simțurilor: a doua desvoltarea practică a inteligenței prin mijlocul obiectelor sensibile; a treia, educațiunea morală prin óre-care învățăminte teoretice, care pot fi profitabile într'o slabă măsură.

Până la vârsta de două-spre-zece ani, Rousseau dă copilului o instrucțiune cu totul negativă. El se mulțumesc de a-l pune în contact cu lumea obiectelor sensibile: trebuie ca elevul să învețe a pricepe într'un mod convenabil prin simțuri lucrurile ce'l înconjură și care mai târziu 'i vor ține loc de carte. Nu este vorbă nici de citit, nici de scris în timpul acestei faze. Totuși Rousseau are câte-va scrupule ce, de alt fel,

le justifică singur.¹⁾ După ce a hotărît ca elevul său să nu facă nimic, el se răsângândește și 'i însemneză o programă foarte rudimentară unde prevede materiile cele mai recreative și cele mai facile.

Ast-fel, el admite în învățămîntul său de primul grad trei obiecte ce sunt mai mult o distracțiune de cât o muncă: căci nu se consideră decât în părțile lor elementare. Aceste trei obiecte sunt: desemnul, geometria și musica.

După Rousseau, desemnul are un scop îndoit: de a da precisiune ochiului și dexteritate mânei. El înțelege ca simțul vederei să nu se exerciteze de cât asupra lucrurilor din viața practică, asupra modelelor furnisate de natură; căci nimic din ceea-ce este artificial sau convențional n'ar putea să'l desvolte într'un mod eficace și util. La o vîrstă când autorul lui *Emil* pare că refuză copilului orî-ce instrucțiune propriu disă, este uimitor lucru de a-l auzi vorbind de geometrie.

Însă ceea-ce el numesce geometrie nu este de cât un anex al desemnului: într'adevăr, ea consistă a deosebi proprietăți cu totul elementare, a măsura, a suprapune, a face în mod corect linii drepte și egale. Aci nu este vorba de nici o problemă, de nici o definițiune, de nici un raționamînt; această geometrie n'are alt rol de cât acela de a exercita ochiul și mâna.

Musica nu este numai o artă de agrement, ea are asemenea importanța sa utilitară. Autorul lui *Emil* o consideră într'adevăr proprie a forma vocea și Urechia. La această vîrstă cine-va trebuie să cultive mușica nu pentru a desvolta sentimentul, căci pentru moment nu este cestiunea despre acesta, ci trebuie a avea în vedere, mai înainte de tóte de a obicînui urechîa și vocea cu măsura, cu ritmu și cu armonia.

¹⁾ Emile, cartea II, p. 147 și 148.

Afară de acésta, Rousseau trage folos din acéstă artă pentru a forma limbagiul, pentru a desvolta aceea-ce se atinge de articulațiune, de pronunțare, independent de exercițiile speciale ce el recomandă ca bune pentru a ajunge la același scop.

Tóte simțurile aũ importanța lor și trebuie să atragă în de o potrivă atențiunea educatorului. Fără concursul lor, ómenii sunt incapabili de a face față la tóte necesitățile și la tóte dificultățile vieței materiale; ast-fel, autorul lui *Emil* se ocupă să desvolte chiar simțul tactului să fie supus la exerciții diverse care să permită omului ca să se călăuzescă prin acest mijloc singur, când circumstanțele ar reclama, fără să facă apel la simțurile direct interesate. Rousseau, desvoltă în fine, simultaneu cu simțurile, organismul fizic prin mijlocul și tot felul de jocuri și exerciții, ast-fel ca gimnastica, alergarea, săritul, etc.

Învățămîntul de primul grad consistă, în general, de a face ca copilul să percépă senzațiuni cât de mult posibil în scopul de a precisa și corecta simțurile. În acest moment nu este măcar cestiunea de a-l iniția cu noțiunile corespundătoare senzațiunilor simple; abstracțiunile vor fi cu atât mai mult alungate. Rousseau merge până să neglijeze lectura și scrierea chiar contrar de aceea-ce s'ar putea deduce din câte-va capitale din *Nouvelle Heloïse* ¹⁾.

Să trecem la fasa a doua și să vedem ce mod de învățămînt are să aplice Rousseau elevului său ale cărui simțuri se pot suposa desvoltate și exercitate într'un mod perfect. Aci este vorba de a transforma în idei senzațiunile ce copilul primesce. Rousseau în loc de a abandona experiența, el continuă, din contra a o lăsa la basa învățămîntului său de al doilea grad.

¹⁾ La *Nouvele Heloïse*, scrisórea lui Milord Edouard către Saint-Preux, t. IV, cartea a cincea.

El este dominat de temerea unei tranzițiuni precipitate de la cultura curat sensibilă la cultura intelectuală: „Ne santous pas d'un coup, ȃdice el, des objets sensibles aux objets intellectuels ¹⁾.”

Așa dar, principiul ce domină în fasa precedentă, conservă totă importanța sa și în a doua, adică: a vedea și a pipăi lucrurile. Afară de acesta aci este cestiunea de a ajunge, numai la noțiunea însăși a lucrurilor, adică la idei și de a lăsa ca inteligența să se manifesteze în libertatea sa.

Acosta însemneză ore, că Rousseau are de gând să dea o cultură științifică elevului său? De sigur, că nu; căci acesta se rezămă în mare parte pe învățăminte teoretice, pe expunerii și vederi generale, etc. Autorul lui *Emil* nu pretinde cătu-și de puțin să ajungă la un ast-fel de scop; el țintesce numai la cunoștința practică, ce singură pôte să fie folositore omului. Rousseau se îndeletnicesce în învățământ cu procedurile concrete; el arată desgust pentru toate studiile unde trebuie să ne obișnuim cu semne și cu reguli. El urășce constrângerea, fiind cu totul contrarie naturei și spiritului omenesc: nici un *mijloc absolut* în învățământ. Ast-fel, pentru lectură se va admite mijlocele cele mai variate numai să se adapte și să convie inteligenței elevului. Așa dar, trebuie ca să rupem cu ori-ce metodă și disciplină absolută; elevul are, negreșit, un învățător; acesta este pentru a lăsa pe elev ca să lucreze el însu-și sau pentru a deștepta într'însul curiozitatea și gusturile sële.

Rousseau se întemeiază mult pe unele dispozițiuni naturale ale copilului pentru a-î inculca noțiunile necesare. Aceste dispozițiuni necesare sunt: *curiozitatea*, *atențiunea spontanee* și *dorința*, excitate câte trele de

¹⁾ Emile, cartea III-a, p. 173. — Să nu sărim de o dată de la obiecte sensibile la obiecte intelectuale.

acțiunea lumei exterioare asupra copilului. Numai astfel se poate da copilului gustul de a învăța și de a cunoște acea-a ce el a întrevădit într'un moment plăcut. Nu se poate nega că procedurile lui Rousseau nu sunt excelente; ele aparțin însă, mai mult diletantismului de cât științei. De alt-fel, însuși autorul lui *Emil* ne spune că el voesce să dea discipolului său gustul științei, iar nu știința propriu ăsa.

Materiile, ce figurază în programul de învățămînt a lui Rousseau, negreșit nu sunt foarte numeroase. Pedagogul din Geneva nu indică mijloace de a ne iniția la cutare sau cutare materie dacă ea nu are un caracter practic. Ast-fel, în învățămîntul lecturii și al scrierei unde copilul trebuie să se obișnuască cu ăre-care regulă și unde nu este cestiunea de cât de semne, iar nu de lucruri, Rousseau nu formulază nici un procedeu. El preferă și preconizează, fără îndoelă, științele experimentale: cosmografia, geografia, fizica, chimia și botanica; acestea sunt obiectele care constituiesc învățămîntul așa cum el 'l înțelege. Putem constata însă, că 'i lipsesce ordinea și precisiunea în delimitațiunea materiilor programului său; ast-fel cosmografia și astronomia trebuie, după el, să se învețe una cu ocaziunea celei-l'alte. Pe de altă parte, el voesce ca timpul liber și atragerea să se aibă în vedere în învățămînt; în preumblări, de exemplu, el va inculca elevului său elementele de botanică și de cosmografie. După ce l'a făcut să contempleze apusul sórelui din înălțimea unei colini, învățătorul se folosesce de acéstă ocaziune de a ține o scurtă disertațiune asupra celor patru puncte cardinale. A doua ăi, la sfârșitul aceleași excursiuni, consciințiosul preceptor, ca să vedă dacă elevul său a profitat de învățăturile elementare din ajun, se rătăcesce cu el într'adins și grație orientațiunei învățate jucându-se, Emil scie să găsească drumul acasă. Scopul învățămîntului este ast-fel atins;

căci partea practică a științei a fost luată cu deosebire în considerațiune. Elevul trebuie așa dar să învețe a cunoște acésta în mijlocul naturei chiar; vederea lucrurilor însă-și pot deștepta interesul și atențiunea copilului mai mult de cât semnele lor.

Rousseau trece de la cosmografie la geografie despre care se mulțumesc să dea elevului său câte-va noțiuni elementare făcându-l să parcurgă numai diferite locuri ce i sunt familiare. Apoi vine *știința* propriu-șisă unde experiența jôcă un rol mult mai isbitor. Intr'adevăr, Rousseau predă chimia și fizica într'un mod absolut natural și experimental; el nu voesce nici laboratoriu, nici cabinet de fis că; în ceea-ce privesc instrumentele, ele trebuie inventate și confecționate de elev însu-și. Aceste proceduri constituiesc, prin urmire, o metodă a cărui scop este de a desvolta în copil un sens practic și un spirit pozitiv; ca probă este faptul că Emil finescce prin a învăța o meserie conform dorinței și intențiunilor învățătorului său.

Când copilul a fost complet desvoltat din punct de vedere practic, Rousseau numai atunci întreprinde educațiunea sa morală. De și acésta nu intră în materia acestui capitol, totuși credem necesar să spunem câte-va cuvinte. Cultura morală, într'adevăr, este supusă órcăror învățăminte care se presintă sub formă de exemple utile. Rousseau acordă prea puțin credit lecțiunilor luate din cărți când este vorba de educațiune morală, și, dacă se învrednicesc să o facă une-orî, el se arată om exclusiv, strimt, rigid și paradoxal. În literatură și în istorie el nu apreciază și nu pune în relief de cât aceea-ce este util, tot ceea-ce reamintescce vârsta primitivă când omul, simplu în felul său de a trăi și pur în moravurile séle, se revela mai conform cu natura. Pentru acest cuvânt vedem că preferă autorii vechi; el face o alegere scrupulósă în diferitele

genuri literare și înlătură orî-ce literatură dramatică ca produsul unei civilisațiuni rafinate și imorale.

În resumat, Rousseau nu caută în învățămînt de cât utilul și bunul; el nu face nici un cas de sciință pentru sciință și de frumos pentru el însu-și.

Partea operei unde Rousseau a sciut să pue în e-vidență teoriî într'adevăr bune și pline de valóre este aceea unde expune învățămîntul la care el su-pune pe elevul său de la duoî-spre-đece pîna la cincî-spre-đece ani. Dobîndirea ideilor prin vederea lucrurilor ce le deștéptă, este în tot-d'a-una mijlocul cel mai isbitor și cel mai eficace în instrucțiune. Gustul, ze-lul ce nasce din experiența făcută, solicitéză atențiunea și facilitéză, prin urmare memoria. Pedagogia modernă a înțeles folósele ce s'ar putea trage din procedurile întrebuintate de Rousseau. Ea n'a avut de cât să le desvolte, să le claseze și să le aplice la timp. Totuși, pedagogul de Geneva a fost incomplet pentru-că el n'a coprins sufletul copilului în totalitatea sa. Avînd în vedere partea practică a vieței, în mod exclusiv și constant, el neglijeză să pue în activitate reflectiunea, memoria și imaginațiunea la o vîrstă când aceste funcțiuni ale spiritului pot fi exercitate cu folos. Este logic de a refusa afirmarea acestor facultăți deja formate, cu privire la ideile ce elevul a dobîndit, și grație cărora s'a deșteptat într'însul gustul și interasul? Dacă elevul are un învățător pentru a-l învăța să cunoască lucrurile, și dacă, prin natura sa curiosă, el formuléză despre ele reflexiuni, judecăți care depășesc sensul practic, acest învățător atunci, n'ar avea de cât să se bucure despre acésta.

Din cele ce preced, se înțelege ușor că Rousseau este un inimic declarat al sintesei în învățămînt. El o găsesce contrarie chiar spiritului copilului. Asupra acestui punct, autorul lui *Emil* este în oróre; căci sunt sintese care se însușesc repede, precum sunt scrierea

și lectura de care Emil trebuie să se priveze până la două-spre-zece ani. Acastă oróre pentru învățămîntul sintetic face pe Rousseau ca să alunge din instrucțiune orî-ce teorie, orî-ce abstracțiune, orî-ce generalisațiune. Lui 'i scapă din vedere avantajile incontestabile ce teoria are în sensul că ea grupéază și claséază noțiunile ce experiența le găsisé, dar le lăsase în stare de risipire. Autorul lui *Emil* n'a știut, că experiența și teoria sunt solidare una alteia: pe acastă îndoită bază se rézămă forța învățămîntului. Metoda lui Rousseau oferă un avantajii imens cu deosebire în învățămîntul elementar; meritul seú cel mare este de a fi naturală pentru-că este progresivă ceea-ce permite desvoltarea gradată și liberă a funcțiunilor inteligenței. Așa dar, Emil dobândește conosciințele séle cu deosebire prin experiența și prin mijlóce ce atârna mai mult saú mai puțin de dinsa, adică de intuițiune și de sugestione.

Experiența și intuițiunea se produc prin concursul simțurilor, al lucrurilor și al faptelor; sugestionea se produce în cea uai mare parte, în urma unui examen atentiv al lucrurilor. Adesea o scurtă explicațiune, o simplă cestiune, este destul pentru a o face să se nască.

În general, procedeul favorit a lui Rousseau este metoda socratică ce consistă de a face ca elevul însu-și să găsească noțiunile ce el trebuie să dobêndéscă.

De și inimic al teoriei, totuși Rousseau simte órécare trebuință de a pune ordină în cunoscinte; acastă ordină însă nu este basată pe o logică strânsă, ceea-ce face ca să fie rudimentară și cu totul practică.

Dorința arđetóre de a se întórce la natură și ura civilizațiunei împing pe Rousseau să readucă instrucțiunea la aceea-ce ea are de primitiv și mai elementar. În ochi séi, perfecțiunea omului consistă, mai întâi de tóte, în desvoltarea fizică și morală; iar nu în

superioritatea inteligenței: „L'homme qui pense, dit Rousseau, est un animal dépravé¹⁾...” Acésta însemnă că omul, pentru a fi o creatură în chipul acelor care 'l înconjoră, sănătósă, vigurósă și fericită, trebuie să raționeze și să se gândescă moderat.

Herbart a văđut inovațiunile cele bune ale lui Rousseau și folósele fericite ce s'ar putea trage dintr'însele; însă, lui nu-i-a scăpat asemenea din vedere nici exagerațiunile, nici lucrurile de necređut și lacunele séle. Vom examina numai de cât modul cum Herbart a știut să concilieze cultura experimentală, ast-fel precum a utilizat-o Rousseau, cu cultura abstractă; combinând aceste două disciplinī, el asociază natura și civilizațiunea. Filosoful german recunésce puțința de a ajunge la un ideal mai vrednic de dorit de cât idealul visat de Rousseau; căci omul este o ființă distinsă și superióră, grație înaltelor séle aptitudinī intelectuale, grație netăgăduitelor séle instincte de sociabilitate.

§ 2.

A. Scopurile ce Herbart acordă instrucțiunei. — Cultura istorică și cultura individuală. — Cele două mari direcțiuni ale învățămintului. — Partea etică și partea psihologică — Importanța eului reprezentativ trebuie să domineze în învățămint — Forța caracterului se rezămă pe unitatea de consciință. — Acésta nu este de cât o concentrațiune de reprezentațiuni bine ordonate. — Gruparea materiilor. — Înalta importanță dată istoriei. — Modul de a lega materiile. — Necețitatea de a deștepta diferitele interese ce fie-care dintr'însele comportă spre a ajunge la concentrațiune. — Ordinea și logica se impun învățămintului.

Învățămintul la Herbart are un caracter de complexitate ce lipsesce la acela a lui Rousseau pentru-că fi-

¹⁾ De l'inégalité parmi les hommes, p. 41. — Omul care cugetă este un animal depravat.

losoful german mai impune instrucțiunei și scopuri multiple: misiunea ei este de a forma pe om din punctul de vedere moral, intelectual și practic. Herbart nu crede ca Rousseau că instrucțiunea n'are nici o influență asupra omului moral. De și în acest capitol n'ar trebui să ne ocupăm de cât numai de omul intelectual, — căci aci este vorba de a trata despre materie și procedurile de învățămînt, — totuși vom fi obligați de a atinge adesea domeniul moral.

Herbart exige cultura multiplă din cauza scopurilor variate ce el acordă instrucțiunei.

Pentru a ajunge însă, la cultura multiplă, cum ar trebui să procedăm, ce materie ar trebui să alegem, cum ar trebui să legăm materiile între ele, prin ce grade succesive ar trebui ca să trecem, în fine, la ce metodă ar trebui să supunem inteligența? Iată atâtea și atâtea chestiuni cari au fost agitate de Herbart și pe care vom încerca de a le resuma.

Dificultatea cea mare pentru acela care se însărcinează cu învățămîntul, este de a sci care interese, care subiecte, care reprezentațiuni trebuie introduse în spiritul elevului potrivit cu o ordină ore-care.

Cel dintăi lucru ce trebuie să se observe este următoarea considerațiune psihologică a cărei importanță este de netăgăduit. Pentru ca reprezentațiunile să pōtă pătrundē în conștiință, trebuie ca ele să fie analōge cu acelea ce se găsesc deja într'însa; atunci ele dau naștere la interese diverse. Acēstă lege importantă, și care trebuie să fie întot-d'a-una observată în învățămînt, este fondată pe suma gradelor ale vechilor apersepțiunii. Pentru a ajunge ca să exercităm interesul în copil, trebuie ca materia de învățămînt să răspundă prin natura sa la gradul vechilor apersepțiunii. Acest interes atinge în același timp partea intelectuală cât și cea morală.

Herbart ține compt de două curenți în teoria sa asu-

pra învățămîntului și anume, curentul istoric și curentul individual. Istoria la început, este conformă cu inteligența copilului; căci, atât una cât și alta, la origină au un caracter primitiv și simplu. Apoi, amândouă nu întârziază de asemenea de a trece prin faze succesive din ce în ce mai complicate care constituiesc evoluțiunea progresului. Cultura națională ca și cultura individului, urmărește o cale ce merge de la simplu la compus. Trecutul istoriei este simplu precum este spiritul copilului; etă pentru ce această materie, în originea sa, va conveni mai bine tinerelor inteligențe. În urmă, istoria devine sintetică; căci ea cuprinde o multiplicare de lucruri care țin de religie, de etică, de lingvistică, de geografie, etc., diviziuni care vor necesita studii speciale, accesibile numai unui spirit cultivat și dezvoltat. Prin această Herbart este condus să considere, pe de o parte *gradele de apercipiune* istorice; iar pe de alta *gradele de apercipiune* individuale. Astfel, vom avea seria învățămîntului istoric cu toate subiectele sale de instrucțiune și seria dezvoltării personale cu diversele sale reprezentări; de o parte cultura istorică, de cealaltă cultura individuală. Grija educatorului va consista în a le combina pe amândouă într'un mod convenabil și judicios.

Herbart caută, pe cât posibil, de a nu pierde din vedere legătura materiilor eșită dintr'o știință ce a fost privită ca *unică* la origină. Acesta face forța instrucțiunii de la care derivă în mare parte caracterul moral. Cultura istorică, la origină, este o vastă concentrațiune; mai târziu se dezvoltă serii de reprezentări determinate, raportându-se, fie la religie, fie la morală, fie la estetică, fie la lingvistică; din care rezultă tot atâtea materii diverse. Datoria învățătorului trebuie să consistă prin urmare, de a trage din acest agregat un sistem de instrucțiune, din două puncte de vedere: din punctul de vedere etic și psihologic.

Instrucțiunea, din punct de vedere etic, are de scop de a reuni forțele morale ale elevului din care va rezulta caracterul său moral.

Învățătorul trebuie să ție asemenea seamă și de partea psihologică, adică că eul nu este original, ci ceva variabil și nesigur.

Eul este un fenomen psihic sau conștiința schimbăreii repeđi și constantă a unei imense reprezentațiuni complexe, sau în fine, rezultatul tuturor reprezentațiunilor noastre și a stărilor psihologice succesive ce ele determină. Noi trebuie să căutăm principiul intern în simplitatea sufletului ce tinde a reuni tot ceea-ce nu se opune naturalmente și anume toate reprezentațiunile noastre ce se adaogă unele la altele în *eul* reprezentativ.

Scim că sufletul este deja concentrat în sine cu activitate în fața diversității și influențelor exercitate asupra sa prin experiența și relațiunile cu ómenii, afară de acesta trebuie să ținem seamă și de activitatea concentrată a spiritului elevului, dacă acceptăm că acest spirit însu-și înfățișeză legătura ce unesce diferitele sfere de reprezentațiuni. Este foarte important de a atinge unitatea conștiinței, ce este principiul fundamental al caracterului; învățămîntul, prin urmare, trebuie să dirigă ideile elevului, să înlănțuască reprezentațiunile sale, în ordinea ce convine mai bine, pentru a ajunge la realizarea, pe cât posibil, a acestei unități de conștiință.

Herbart se ocupă de modul privitor la materia de învățămînt, stabilind divisiunile séle; el caută însă, de a reveni la o concentrațiune, la o legătură pe cât se póte de strânsă între diversele séle părți; căci de la această concentrațiune depinde forța caracterului, ce este însuși o concentrațiune de reprezentațiuni succesive și bine grupate.

Herbart aședă materiile de studii în două mari grupe:

grupul științelor istorice și acela al științelor naturale. De întâiul grup ține: 1) religiuinea, istoria profană, literatura, toate materiile ce au o strânsă afinitate între ele; 2) desemnul și cântul ce sunt de un interes estetic; în fine 3) limbile.

Contrar lui Rousseau el acordă o mare importanță tuturilor obiectelor care constituiesc materia istorică, în care vede mijlocul cel mai prețios pentru a forma și a desvolta simpatia și pentru a determina caracterul moral al individului.

Al doilea grup îmbrățișând restul învățămîntului, coprinde toate științele naturale. Ast-fel, avem, de o parte, natura; iar de cea-l'altă umanitatea; cele două mari divisiuni ale materiei de învățămînt se rezămă pe aceste două fundamente. Ca și Rousseau, Herbart recomandă asemenea experiența cu cel mai bun mijloc spre a ajunge la cunoștință. El acordă multă importanță sferilor de idei eșite din simpatie și din experiență; el încredințază însă, învățămîntului teoretic și istoric misiunea de a umplea lacunele cele mari ale practicei. Învățămîntul lărgesce relațiunile cu omenii printr'un ideal produs în același timp de poezie și de istorie; pe de altă parte, el complectază experiența supunînd-o la observațiune, la descrițiune, la analiză, la sintesă și la un principiu de ordine.

Învățămîntul istoric sau cultura morală (Gesinnungs-Unterricht), este de cea mai mare importanță pentru Herbart; căci de la acest învățămînt depinde caracterul moral. În ceea-ce privesce învățămîntul științific ce pare așa de deosebit de cel istoric, Herbart caută să facă să dispară antagonismul violent, ce există între dîsele. El consideră geografia, de exemplu, ca fiind obiectul cel mai potrivit și cel mai logic ce pôte să servescă de legătură între umanitate și natură, prin urmare, între sentiment și știință. Ast-fel geografia fizică conduce, prin descrițiunea locurilor, la noțiu-

nile de istorie naturală; prin determinațiunea formei terestre a longitudinelor și a latitudinelor, ea conduce, în general la matematici, etc. Pe de altă parte, geografia politică expunând situațiunea omului pe pământ trăind în societate, ajungem cu modul acesta, pe nesimțite în domeniul istoriei propriu zisă.

Învățămîntul ce isvorăște, pe de o parte, din istorie, iar, pe de alta, din natură, constituie, în general, învățămîntul lucrurilor, și aceea-ce dă un nume fiecărui din aceste din urmă, este limba. Ast-fel, dacă școlarul învețe o limbă, trebuie ca să învețe a o vorbi, a o citi și a o scrie. De și limba constituie un învățămînt special, totuși nu va fi cătuși de puțin obiectul unui interes exclusiv; la ocaziune, ea va trebui să se combine cu învățămîntul istoric sau sentimental. Ast-fel, învățătorul nu va avea a inculca elevului său numai semnele corespunzătoare lucrurilor, ci de a trata și despre natura și înțelesul acestor lucruri.

Afară de limbă, Herbart privește desemnul și cântul, ca făcînd asemenea parte din domeniul sentimentului și care se manifestă de exemplu, la vederea obiectelor figurative sau alegorice; acesta rezultă de acolo, căci pedagogul german vede o strînsă legătură între frumos și bine, între estetică și etică; de aceea el consideră învățămîntul sentimental ca *punctul central* al disciplinei educative.

Ceea-ce importă cu deosebire în ochii lui Herbart, este faptul de a ajunge la concentrațiune și de a cultiva toate genurile de interese care conduc la cultura multiplă; acesta, fiind însuși scopul final al instrucțiunii, nu trebuie să ajungă la dispersiune, ci la ordine și la concentrațiune. Pentru ca învățămîntul să dobîndască o adevărată eficacitate, trebuie o legătură, o óre-care solidaritate între diferitele materii ale învățămîntului. Herbart spune că instrucțiunea are de scop de a desvolta o dată cu cunoștința lucrurilor și

simpatia, stări de suflet distincte și la început originale. Tactul și pătrunderea pedagogului se vor releva tocmai în alegerea lucrurilor de studiat unul după altul sau simultaneu. Negreșit, că pentru el, va fi diferite direcțiuni de urmat, potrivit cu natura materii de predat. Ceea-ce însemnă, că nu se poate în tot-d'auna impune instrucțiunii o metodă absolută, pentru că ea este mai întâiu de toate tributară logicei și bunului simț.

§ 2.

B. Funcțiunile spiritului în învățămînt. — Atențiunea spontanee și atențiunea voluntară. — Memoria. — Mersul de la simplu la compus. — Concentrațiunea și reflecțiunea. — Cele patru grade ale instrucțiunii. — Considerațiuni asupra naturei și modului de învățămînt la Rousseau și la Herbart.

Instrucțiunea va consista în a prepara, pe de o parte, multe cunoscințe prin cunoscințele câștigate deja mai din nainte; iar, pe de alta, de a prepara asemenea mai multe cunoscințe de o dată. Mai înainte de a trece în revistă diferitele grade ale învățămîntului întrebuintate de Herbart, să examinăm modul cum el privesce cele două funcțiuni ale spiritului pentru a ajunge la noțiunii în general și care se pot considera ca cele mai importante.

Aceste două funcțiuni, ce sunt însăși condițiunile interesului sunt *atențiunea și memoria*.

Herbart deosebesce atențiunea în *atențiune voluntară și atențiune involuntară*. Prima fiind mai mult sau mai puțin rezultatul constrîngerei, n'are valórea celei d'a doua ce este cu totul spontanee și care se poate numi *atențiune aperceptivă*. Ideile spontanee sunt acelea care fac să nască cele mai vii apercepțiuni. Apercepțiunea nu este de cât rezultatul unei atențiuni provocate de obiectele care au o óre-care afinitate cu

sferile de idei existente deja în conștiință. Pe lângă multe avantagii, a percepțiunea oferă asemenea și inconvenientele séle în învățămînt. Ast-fel, ideile care s'au câștigat deja, s'ar putea întîmpla ca să se găsească în opozițiune cu noțiunile nouă pe care învățătorul va avea să le inculce elevilor săi; în acest cas, se va recurge la analiză, la detailarea materii nouă spre a o face ca să fie a percepută mai cu înlesnire. Pe de altă parte, într'o urmare de idei dezvoltate, precum într'un lung period literar, trebuie asemenea, ca toate părțile să fie înțelese și percepute potrivit cu valoarea lor, spre a putea ajunge la ideea justă de totalitate. Pentru a ajunge dar la noțiuni clare și precise este necesar, ca să satisfacem multe exigențe: claritatea, puritatea și precisiunea. Acésta nu pot exista fără bunul mecanism al atențiunii.

Pentru ca atențiunea să se manifeste în totă întregimea sa, Herbart reclamă de la învățămînt: 1^o de a da putere impresiunii sensibile; 2^o de a căuta să cumpăteze facultatea de a concepe; 3^o de a evita o opozițiune prejudiciabilă ideilor existente; 4^o în fine, de a menține un *echilibru* constant în ideile câștigate.

Atențiunea a perceptivă însă, nu se produce cu aceeași facilitate la toți indiviđii, în acest cas trebuie să recurgem la voința elevului. Ast-fel, ajungem la atențiunea voluntară, născută prin obicinuință și prin întrebuințare. Învățămîntul trebuie să aibă adesea recurs la atențiunea voluntară ce privește cu deosebire *memoria*. Herbart dă o importanță destul de mare acestei funcțiuni a spiritului, ce o consideră ca absolut indispensabilă, în studiul științelor în general. Cu toate acestea, el nu înțelege ca ea să fie pusă în primul rînd, afară, pôte când ea se manifestă într'un mod liber. Când ea este anevoiósă, trebuie a o facilita prin diferite proceduri care pot varia potrivit cu natura inteligențelor; toate mijlocele sunt bune numai dacă

sfârșitul va fi bun ; nu este necesar ca, tot ce cine-va a învățat, să rămâe în conștiință. Ast-fel, exercițiile cele mici, foarte utile la început, pot fi uitate mai târziu, când scopul de a forma individul prin mijloacul lor este atins ; ast-fel, de exemplu, sunt poeziile și pasagiile scurte de prosă, învățate în copilărie și care au contribuit pe nesimțite pentru ca elevul să devie mai târziu un orator.

Am ȃis, cã instrucțiunea elementară trebuie să aibă deja în vedere o varietate de interese, grație căreia cultura multiplă este posibilă. De la această exigență rezultă că învățămîntul lucrurilor nu pôte în tot-d'una să observe o gradațiune rigurosă. Intr'adevăr, adesea se presintă obiecte cari trebuiesc învățate simultan cu altele opuse lor. Atunci învățătorul ne mai putënd stabili înlântuirî, se va mărghni de a constata deosebiriile numai. Cu tôte acestea, Herbart voesce să se procedă în învățămînt pe cât posibil de la simplu la compus și să se evite tot ce ar putea fi prejudiciabil pentru inteligență, precum opozițiunea ideile nouă cu acelea care ea le posedă deja.

El impune, mai întăi, spiritului *concentrațiunea*, apoi *reflexiunea*. Concentrațiunea, ȃice ele, se întimplă, când tôte ideile năstre căștigate sunt împinse înapoi de o idee ce stăpînesce cu vioiciune spiritul nostru.... Reflexiunea se manifestă, când conținutul conștiinței se afirmă din nou.... Prin urmare concentrațiunea nu este alt ce-va de cât atențiunea fixată asupra unui obiect. Concentrațiunea și reflexiunea sunt condițiuni indispensabile pentru a ajunge la o instrucțiune bine echilibrată.

Pentru această, învățămîntul trebuie să desvolte de o potrivă cu concentrațiunea și reflexiunea. Invățătorul va căuta mai întăi, să pue în evidență fie-care obiect de studiu, să asocieze în urmă obiectele multiple, în fine, să coordoneze în mod convenabil obiectele aso-

ciate. Grație unui ast-fel de procedeu, se va putea îmbrățișa un mare număr de grupe și de concentrațiuni bine determinate. Reflexiunea va interveni numai când toate aceste grupe vor fi unite fără opozițiune, fără obscuritate și când vor reprezenta conținutul conștiinței, însă-și.

Trebue să notăm, cu toate acestea, că concentrațiunea nu este în tot-d'auna urmată imediat de reflexiune. Acesta se manifestă adesea mult mai târziu. Să suposăm, de exemplu, că se vorbește unui copil despre fenomenele electricității; el va fi condus de către învățător de a se concentra asupra diferitelor puncte, fără ca cu toate acestea să pótă încă a le reuni spre a forma dintr'însele o sintesă de unde să degajeze legile necesare. Reflexiunea luând naștere în acest moment numai, nimeni nu se va gândi de a iniția pe copil cu legile științei. Prin urmare, intervalul ce separă concentrațiunea de reflexiune este variabil, potrivit cu materia de învățămînt.

Atențiunea și reflexiunea jucând un rol preponderent în instrucțiune, se cuvine deci de a supune spiritul la o disciplină de învățămînt destul de riguroasă. Intr'adevăr, Herbart stabilește patru grade succesive pe cari elevul le va trece spre a ajunge de la simpla concentrațiune la reflexiune. Aceste patru grade sunt:

- 1^o Claritatea
- 2^o Asociațiunea
- 3^o Sistemul
- 4^o Metoda.

Claritatea sau analiza are de scop de a ne da noțiuni precise despre fie-care obiect izolat; în exprimarea acestor noțiuni învățătorul trebuie să se servescă de termenii scurți înțelegători și să pue pe școlar să le repete cât de mult posibil; acestea sunt condițiunile esențiale și necesare ale acestei operațiuni.

Asociațiunea vine în al doilea rînd. Aci este cestiu-

nea de noțiuni noue care se adaugă la cele vechi, fără ca cu toate acestea reflexiunea să se manifeste încă. Hasardul nu este strein asociațiunei; iar imaginațiunea procede în totă întregimea sa de la dinsa. Și într'adevăr, ideile atât de variate ale copilului și ale poetului rezultă din asociațiune; în pedagogie însă, asociațiunea este supusă la o ordine logică, căci ea trebuie să isbutască la un sistem și să prepare ast-fel terenul reflexiunei.

Prin *sistem*, se înțelege clasarea tuturilor noțiunilor vechi în totalitatea cunoscinților, potrivit cu valoarea și calitatea lor. Numai ast-fel inteligența ajutată de reflexiune ajunge să învețe multe lucruri fără să le confunde.

În fine, *metoda* este cea din urmă condițiune necesară pentru a realiza cultura multiplă. Ea consistă cu deosebire, în a aplica, în a complecta aceea-ce a fost sistematizat, sau mai bine, ceea-ce a devenit știință. Prin metodă elevul se va vedea dacă el știe să tragă folos în mod just și precis din ideile care le-a dobândit mai înainte.

Învățămîntul după Herbart va consista deci, din următoarele patru operațiuni:

- 1° Actul de a arăta, ce corespunde *clarității*.
- 2° Actul de a asocia, ce corespunde *asociațiunei*.
- 3° Actul de a clasa, ce corespunde *sistemului*.
- 4° Actul de a filozofa, ce corespunde *metodei*.

Terminând vom adăuga că a *filozofa* înseamnă a aplica într'un chip rațional tot ceea-ce a fost învățat. Acesta este momentul când spiritul este în posesiunea culturii multiple și prin urmare, complectarea învățămîntului însuși.

Pentru ca să putem face o comparațiune între procedurile de învățămînt ale lui Rousseau și acelea ale lui Herbart, este necesar, ca să le alăturăm un moment în trăsurile lor generale. De la început, trebuie

să constatăm că pedagogul german, după exemplul lui Rousseau, utilizează experiența pe o scară întinsă considerând-o ca un mijloc lesne și comod pentru a ajunge la cunoștință. Herbart apreciază într-o valoare a experienței, adică a observațiunii lucrurilor sensibile, ca mijloc de învățămînt; căci într'însa se manifestă cu deosebire funcțiunea spiritului, ce sustrage învățămîntul de la orî-ce sfortare, adică atențiunea involuntară sau apercetivă.

Însă, în virtutea principiilor psihologice și pedagogice pe care le-am văzut mai sus, Herbart introduce în programul său de învățămînt o materie mult mai complexă de cât Rousseau, care privesce pe om numai sub raportul individual; iar viața numai sub raportul practic. Herbart va avea deci, grija de a desvolta în copil tot ceea-ce se numesce atențiune, memorie, reflexiune, tóte funcțiuni spirituale indispensabile pentru a atinge ideile generale, sintesele, de unde trebuie să se degajeze în fine, consciința sa unitatea personalității. Contrar lui Rousseau, Herbart se ocupa să desvolte reflexiunea de timpuriu și orî de câte orî obiectele învățămîntului vor permite, el va conduce în același timp învățămîntul analitic și cel sintetic, acordând într'adevăr, celui dintâiu, rolul preponderent.

Dintr'însul vor resulta, pentru cunoștințele câștigate, un maximum de claritate, de precisiune și de stabilitate.

În fine, instrucțiunea de îndată ce va ajunge la cultura multiplă va juca un rol foarte important în educațiunea morală cu care ea este în strânsă legătură. Într'adevăr, în acest capitol, am văzut că pedagogul german supune desvoltarea simpatiei, — afacere cu totul morală — la un veritabil *processus* de învățămînt.

Simpatia devine ast-fel un obiect de instrucțiune propriu și, ceea-ce face ca teoria lui Herbart să aibă

o valoare mult mai superioară asupra teoriei lui Rousseau, care refuză inteligenței orî-ce acțiune asupra domeniului moral.

CAP. III

EDUCAȚIUNEA MORALĂ

§ 1.

Despre întârzierea educațiunei morale la Rousseau. — Vîrsta pasiunelor explică acesta. — Despre rolul inteligenței în domeniul moral. — Sentimentele și ideile se exclud. — Gancologia pasiunelor. — Amorul de sine, sursa acestora. — Amorul propriu și pericolul ce el presintă. — Factorii educațiunei morale: spectacolul umanității. — Precauțiunile ce trebuie să luăm în primele noastre raporturi cu lumea. — Sentimentul coprinde întrîaga moralitate — Slăbiciunile lui Rousseau privitoare la educațiunea morală. — Causele. — Punctul sîu de plecare este paradoxal.

Terenul unde Rousseau și Herbart se deosebesc mai mult, unul de altul, este acela al educațiunei morale; căci pe acest teren pedagogul din Geneva se revelează cu deosebire inamic al societăței. Intr'adevăr, tînerul sîu discipol este ținut departe de contactul ómenilor un timp cât se póte de îndelungat, pentru ca sufletul sîu, animat cu totul de sentimente bune, să nu sufere nimic ce ar putea să-î fie prejudiciabil. Procedînd în acest chip, el crede că urméză în mod riguros legea naturală. Herbart, din contră, recunósce că instinctul social fiind de asemenea natural, este cel dintâiu ce trebuie să fie desvoltat din mica copilărie. Pedagogul german trage de odată folos atît din învîțămîntul simpatiei cât și din acela al experienței. Rousseau întreprindînd fórte tărđiú educațiunea morală a copilului, tocmai la vîrsta de cincîspre-dece

anî, atunci începe să'l învețe raporturile morale ce'l légă cu omenirea. Până la acéstă vârstă, el nu se preocupă să formeze discipolul său de cât din punctul de vedere fizic și din punctul de vedere intelectual practic, dacă s'ar putea să mă exprim ast-fel. La cincî-spre-zece anî numai, sentimentele umane și pasiunile se deșteptă. Ajuns la acéstă vârstă, tînêrul discipol a lui Rousseau, după ce a trăit atâta timp singur, fortificându-și corpul și exercitându-și judecata, pôte să găséscă în sine însu-și mijlócele de a-și îndestula trebuințele și de a se pune în contact cu societatea, sub supravegherea și direcțiunea învățătorului său. Educațiunea face prin urmare, acum adevărătul său început; unind practica cu teoria, pedagogul nostru 'și impune datoria tocmai acum de a pune elevul său în fața bunelor exemple, ca să desvolte într'însul sentimente ce nu s'aũ manifestat până acum. Sentimentul, după Rousseau, n'are nici o conexiune cu manifestațiunile inteligenței.

Sprrijinindu-se pe acest principiũ, el refusă instrucțiunei orî-ce putere pentru a desvolta partea morală a copilului. Instrucțiunea n'are alt scop de cât să formeze judecata și inteligența; mai târdiũ numai, după sborul natural al pasiunelor, ore-carî învățăminte luate din cărți vor putea călăuđi sentimentul până la un punct ore-care. Să notăm, că Rousseau refusă să inculce copiilor, cu deosebire, noțiunile de bine și de rău și tot ce are legătura cu religia. Inainte de vârsta pasiunelor, copilul nu este pervers: nefind încã pus în contact cu ómenii, el este ast-fel precum natura l'a făcut, simplu și bun. La epoca, însă, când pasiunile trebuie să se deștepte, când elementele conrupătoare amenință de a altera natura sa aprópe nenuculată, într'un moment, când el va trebui să intre în societate, el va intra negreșit, și în ordinea morală.

Instinctul social este, decî, cel din urmă lucru despre care se îngrijesce Rousseau în educațiunea gene-

rală a omului și pe care el are pretenția să'l dirije în mod practic voind ca acțiunea să fie unită cu exemplul. Cu totă inimiciția sa înverșunată în contra cărților, totuși el nu se abține de a face teorii în cartea sa, asupra educațiunei morale, teorii, care de alt-fel, sunt foarte mult contestabile. Ast-fel, mai înaintede a arăta lui Emil prin exemple omenirea suferitoare și omenirea bine-făcătoare, Rousseau, pentru a deștepta într'însul bunele pasiuni, expune genealogia pasiunilor, în felul său. Acastă genealogie, ce nu este de cât o teorie ingenioasă, trebuie să ajute educațiunea ca să cultive bunele pasiuni înconjurând pe cele rele. Legăturile morale care unesc pe Emil cu omenirea trebuie să se afirme prin cele d'întâiu.

Rousseau derivă toate pasiunile noastre din *amorul-de-sine* pe care'l consideră ca bun și conform cu natura, opunându-l în mod radical amorului-propriu. Rousseau revine ast-fel la educațiunea solitară preferind amorul de sine contra amorului propriu, ce este rezultatul emulațiunei, un produs al civilizațiunei și prin însuși acest fapt do nascere la pasiuni perverse. Rousseau arată cum numai amorul de sine, ce nu poate să se desvolte în mod convenabil de cât în starea de singurătate, produce pasiunile cele bune. Grație instinctului, tot ce favorisază buna stare a individului, atrage pe acest individ și, din contra, tot ce 'i este vătămător, 'l depărtază. Copilul caută, de exemplu, persoanele de care el are trebuință și care se ocup de dînsul. Rousseau dice că acesta este mai mult cunoștința de cât bună-voință. Ceea-ce domină aci este pur amorul de sine, instinctul egoist ; copilul doresce și caută pe aceia cari 'i sunt utili ; însă 'i va trebui timp îndelungat pentru a înțelege că acelea-și persoane 'i voesc binele. Când el va înțelege acéta, numai atunci acest instinct, amorul de sine, se va transforma în sentiment de înclinare, de amor, de bună-voință, etc. Când

copilul este singur, totul merge bine; din moment însă, ce el este pus în contact cu ómenii, totul póte să se schimbe. Pasiunile cele bune, care în singurătate scapă de influențele rele riscă de a se altera în mijlocul lumii civilizate. Cât timp Emil a rămas *el*, a fost bun; căci n'a aspirat de a fi mai mult; însă, în contact cu societatea, spiritul de emulațiune nu va întârția ca să apară, și atunci pasiuni nouă se vor pune în mișcare. Dacă le prevedem, putem să ne ferim de dînsele; alt-fel, amorul propriu ar putea să se substituie amorului de sine și prin urmare, Emil ar putea fi tentat să devie un *altul*. Și atunci ne-am îngrozi, cu drept cuvânt, când l'am vedea în prada cruđimei, a avariției, a cupidității, a lăcomiei, etc.

Rousseau însă, nu se teme; căci el a preparat pe elevul său în așa fel, că póte să facă față tuturilor împrejurărilor, care ar putea să modifice buna sa moralitate, dacă am putea să ne exprimăm ast-fel. De la *amorul de sine*, el conduce pe Emil la amorul celor care 'l înconjóră, făcându-l să înțelégă că aceștia, plini de bunăvoință și de amabilitate, se intereséză de el și voesc să-i fie utili. Apoi după ce 'l pune în prezența datoriilor către sine însu-și și către cei-l'alți, 'l pregătesce a fi circumspect în voința sa, respectuos către persoanele în vârstă, în fine, a avea curagiul de a face binele. Dacă educațiunea anterioră a fost bună, el nu crede, că raporturile sociale viitoare pot să vatăme acest caracter moral atât de bine format. El suposă că Emil animat de pasiuni bune va căuta, mai înainte de tóte, contactul aceloră carí vor simpatisa cu el prin modul de a simți și de a cugeta. Societatea nu va fi de cât un câmp fertil pentru a dasvolta fericitele séle dispozițiuni. Și într'adevăr, grație relațiunilor cu ómenii, de la amorul și bună-voința ce posedă deja, el va putea trece numai de cât la alte sentimente nobile și generóse, ca dorința de concordie, de unire, de cari-

tate, de simpatie, de devotament. Spectacolul omenirei suferitoare va exercita într'însul compătimirea și, prin urmare, trebuința de a ajuta pe aprópele său; spectacolul discordiei, al urei, în loc de a atâta pasiunile crude în inima sa bine formată, va deștepta mai mult dorința reconciliațiunei și a păcei.

Educațiunea morală, întreprinsă așa de târziu, are inconveniente multiple. De îndată ce pasiunile saú sentimentele elevului său, și-aú luat sborul adică, îndată ce Emil a ajuns la vârsta de cincispre dece ani, Rousseau se găsește într'o încurcătură óre-care. Discipolul său n'are de cât înclinări bune; el iubesc pe cei cari 'l înconjură și le este devotat. Totuși, trebuie să procedăm gradat și cu metodă, cu băgare de sémă, dacă voim să-i facem cunoscut lumea și să 'l punem în contact cu dēnsa. Nu trebuie să 'l facem de o dată martor al pasiunilor funeste și conrupătoare, de témă de a nu aduce prejudiții bunelor aplicări ce el posedă. Iată unde apare, de sigur, cea mai mare dificultate. Pentru a pune pe Emil în raport cu semenii săi, fără pericol, ar trebui să-i găsim ómenii ast-fel, precum ei aú fost în starea primitivă și de la cari să nu avem de cât avantagiú. Din nenorocire însă, luerul nu este posibil; ast-fel, Rousseau va căuta să introducă pe Emil în mediile sociale cele mai convenabile din punctul de vedere al moralități. El pare a lua tóte precauțiunile necesare pentru a nu compromite bunele efecte ale *educațiunei solitare*. Emil intrând în lume, pedagogul de Geneva, cruță elevului său spectacolul pasiunilor rele, ca invidia, vanitatea și orgoliul, cari nu sunt alt-ceva de cât consecințele imediate ale vieței în societate. El va sta deci, cu totul departe de adunările strălucite, de cluburi, de pompa curțiilor și a palatelor. Tóte aceste medii ne fiind favorabile de cât pentru a desvolta amorul propriú, pedegogul nostru le condamnă fără rezervă. Discipolul său nu va începe

să întrevadă lumea reală de cât după ce a învățat să cunoscă ómenii ast-fel cum ei trebuie să fie.

Nu trebuie să uităm asemenea că Rousseau pune un mare preț pe bunele raporturi dintre învățător și elev, condițiuni indispensabile pentru a ajunge cu siguranță la moralitate. Acesta, se înțelege de la sine, și se impune cu atâi mai mult unei educațiuni solitare unde copilul nu va avea pe nimeni căruia să-și manifesteze aceea-ce Rousseau refuză de a numi încă : sentiment. Prin urmare, este necesar, ca educatorul să obțină de la început, din partea elevului său, un amor și o confiență cât se poate de mare. Copilul va ajunge pe nesimțite la manifestațiunile cele mai complete ale sentimentului ; după ce a încercat o afecțiune dulce pentru învățătorul său, el va transforma apoi puțin câte puțin această inclinare instinctivă în amor. Grație acestui amor, învățătorul va exercita o influență *a tot puternică* asupra elevului său ; căci a câștigat întréga sa încredere. Imperiul ce învățătorul posedă este cu atât mai salutar și eficace cu cât el este consimțit și acceptat de bună voe de copil, care simte superioritatea, bunătatea și devotamentul aceluia care 'l dirige. Dacă învățătorul posedă într'adevăr, o asemenea confiență, acesta va fi pentru el un mijloc puternic de acțiune. Prin procedurile și bunele séle consiliu, pedagogul va desvolta în discipolul său pasiunile virtuóse prin care el va putea combate pe cele rele, dacă vre-o dată vor avea veleități de a se declara. Pe de altă parte, elevul va avea o imensă resursă în consiliile acestui învățător pe care l-a vădut la lucru și în care, natural, el are o confiență nestrămutată.

Din cele ce preced, putem dice, că Rousseau dirige educațiunea morală într'un mod natural și conform cu rațiunea ? Lucrul pare inadmisibil ; căci, el depărtéză pe tînérul său elev de la relațiunile cu semenii săi pentru cari a fost creat ca să trăescă împreună ; prin

acésta, el neglijează singurul mijloc natural de a desvolta facultățile séle morale. Emil póte să pătrundă în lume la vârsta pasiunilor ; însă totul este convențional într'insa, totul este pregătit mai dinainte și experiența negreșit perde printr'acésta mult din însemnătatea sa. In materie de educațiune morală, simțul practic lipsesce decî, pedagogului din Geneva, contrar de aceea-ce am văđut relativ la instrucțiune. Acésta se confirmă, de alt-fel, prin faptul că Rousseau permite elevului său, devenit mare, de a se edifica prin mijlocul lecturei ca că câștigue, fără îndoială, timpul perdut. După ce l'a privat un timp îndelungat de orî ce carte de morală saũ de istorie, Rousseau se decide, în fine, a se ajuta de opere proprii spre a fortifica sentimentele frumoșe ; ast-fel, el pune la dispoziția discipolului său producțiuni literare și istorice care pot să-î fie de folos.

Ceea-ce ne miră, la prima vedere, în opera sa educativă, este faptul că Rousseau, conformându-se religiosității ce el profesază, conduce pe Emil până la cinci-spre-dece ani fără să-î vorbescă vre-o dată despre Dumneđu. Totuși, el este consecinte cu sine însu-și, lăsându-l într'o ast-fel de ignoranță. Intr'adevăr, fiind încredințat că copilul posedă numai instinctul ; iar nu sentimentul în sensul înalt al cuvîntului, 'i refușă facultatea de a înțelege binele și rēul ; prin urmare, el crede inutil de a-l iniția în cunoșcința lui Dumneđu și a lumēi viitoare ; căci el nu va putea să 'l facă să înțelégă că actele cele bune saũ cele rele vor fi obiectul unei recompense saũ pedepse. Rousseau nu se decide a face cunoscut elevului său existența lui Dumneđu până ce pasiunile séle nu sunt desvoltate, pentru cuvîntul că el crede că numai la acéstă etate consciința este formată. El pune pe Emil în comunicațiune cu divinitatea prin mijlocul sensibilităței ; și într'adevăr, pedagogul de Geneva trage învățămîntul

său religios mai mult din natură de cât din Biblie. Se înțelege că copilul nu va începe instrucțiunea sa religioasă în primul capitol al Genezei, ci contemplând spectacolele imosante ce opera divină ne oferă. Unui elev al naturei, era logic ca să i se dea un învățămînt religios conceput într'un ast-fel de spirit.

Am vădut, că Rousseau finesce prin a găsi în cărți învățăminte care ar putea fi utile pentru dezvoltarea morală a tînerului său elev. Inimic jurat al civilizațiunei și a tot ce estē rafinat, în alegerea sa, el se arată fôrte rigorist și cu deosebire fôrte utilitar; el exclude din programul său tot ce i se pare factice și convențional, tot ceea-ce se atinge de arta și de lux. Anticitatea singură, după el, presintă avantajii, pentru-că ea se apropie mai mult de natură. Ast-fel, el consimte de a pune în mînile lui Emil operele clasice cu deosebire.

Educațiunea morală, după Rousseau, contrar pretențiunilor sële, nu este de loc naturală. Cu tôte că el se adresază la experiență pentru a desvolta sentimentele morale, și pune discipolul său în contact cu societatea, cu tôte că el împrumută din cărțile de morală saũ de istorie, învățăminte proprii a forma virtuțile laudabile și nobile, totuși ea intervine fôrte târziu și în condițiuni prea artificiale. Marea eróre a filosofului de Geneva provine din faptul de a nu vedea în copil de cât instinctul și de a-î refusa orice sentiment. Dacă Rousseau ar fi recunoscut într'însul de la început existența sentimentului, probabil, că el ar fi supus pe elevul său la o disciplină de învățămînt moral și nu l'ar fi privat de raporturile sociale. Ast-fel, el ar fi scutit pe elevul său, ajuns mare, de ostenela de a se iniția la o mulțime de lucruri și de a fi expus să cadă în încurcatură.

§ 2.

A. Scopul ce Herbart dă educațiunei morale: energia caracterului.—Mijlócele de a l'atinge prin instrucțiune.— Despre influența ideilor asupra sentimentelor.— Partea obiectivă și partea subiectivă a caracterului. — Desvoltarea caracterului moral: observarea echilibrului între partea obiectivă și cea subiectivă. — Actele prin cari caracterul moral trebuie să fie constituit. — Precauțiuni diverse.

Herbart consacră educațiunei morale o atențiune cu totul particulară; contrariu lui Rousseau, el o întreprinde din copilărie. Ast-fel, scopul său este de a ajunge în mod progresiv și sigur de a forma un caracter energetic și moral prin desvoltarea voinței. Din cele ce s'a dis în capitolul psihologiei, ne aducem aminte că voința nu este alt-ceva de cât *predominarea în consiința a unor grupe de idei și de sentimente*. Instinctele naturale și sentimentele pot fi supuse de-a dreptul unei discipline morale; însă, este mult mai preferabil de a lucra asupra acestor sentimente prin mijlocul ideilor cu care ele sunt în legătură. Ideile sunt produsul instrucțiunei; numai grație acesteia ele se pot obține ast-fel cum trebuie să fie obținute. După Herbart, însă, toate sentimentele și toate înclinările naturale trebuie să fie guvernate de ideile corespunzătoare. Dintr'acésta rezultă, că pedagogul german acordă o mare parte instrucțiunei în educațiunea morală. Iată un punct fundamental ce l' deosibesce de Rousseau. Caracterul se va desvolta prin numărul ideilor câștigate, prin soliditatea și calitatea lor și prin modul cu care ele au fost aplicate. Cu privire la caracter, trebuie să deosebim *omul fizic* de *omul moral*, adică să deosebim ființa care se conduce după instincte, înclinări, etc., de ființa care luând consiința de sine însuși, se silesce ca să lucreze în potriva tendințelor fatale. Acésta conduce

pe Herbart a considera *partea obiectivă* și *partea subiectivă* a caracterului. Educațiunea morală trebuie să le aibă pe amândouă în vedere și un echilibru bine stabilit între partea obiectivă și partea subiectivă este indispensabil; cel dintâiu este de domeniul practic; iar cel de al doilea, de domeniul teoretic. Partea obiectivă este aceea ce trebuie să luăm în considerațiune în primul rînd.

Mai întâiu este necesar ca să ne ocupăm de a dirige, de a supraveghea sentimentele și obiceiurile copilului, apoi, pe măsură ce el are conștiință de acetele séle, de tot ce'l înconjoră și de sine însu-și, pe măsură ce *eul* său prinde consistență, se cuvine de a-l iniția cu învățămintele teoretice, de a-î inculca maximele morale spre a-î desvolta partea sa subiectivă. Acésta a doua fasă a caracterului are o mare importanță; căci ea este aceea care determină valoarea morală a individului.

La etatea de reflexiune copilul trebuie să scie în virtutea căror principii actele séle aũ fost dirigiată într'un sens saũ altul. Dacă face binele prin obicinuință, trebuie să-l facă nu automaticesce, ci ca o ființă care cugetă, reflecteză și într'un scop bun.

Să considerăm acum mai în de-aprópe caracterul moral. Pentru a-l constitui, Herbart exige următorii patru factori:

- 1° Memoria voinței;
- 2° Alegerea;
- 3° Regulile de conduită.
- 4° Lupta internă.

Memoria voinței, căreia educatorul 'i va consacra întréga sa atențiune, este aceea în puterea căruia copilul póte să parvie ca să domoléscă, să reprimeze óre-carí obiceiuri, óre-carí înclinări. Ea residă în faptul de a voi același lucra în mod ferm și constant; ea este agentul în virtutea căruia omul se pronunță într'un sens determinat în contra sentimentelor de natură di-

ferită care'l solicită într'un mod deosebit. Cu cât memoria voinței va fi mai constantă cu atât de constantă va fi și linia de conduită.

După ce ne-am pronunțat pentru un obiect, trebuie să fim activi spre a întreprinde lucrul pentru care preferința noastră s'a manifestat; mai întâiu de tóte aci este cestiunea de alegere; însă, pentru ca alegerea să fie bună, trebuie să depindă de armonia d'între memoria voinței și rezultatul de a prevedea, de a judeca. Omul însă, grație ideilor séle dobândite, va fi în măsură de a vedea ceea-ce trebuie să întreprindă saũ, nu, luând parte la suferințele saũ la plăcerile pe care le are în perspectivă.

În practică, trebuie să unim lecțiunile și maximele pe care Herbart le numesce *regulele de conduită*. După ce am dirigeat mai întâiu acțiunile copilului este bine ca apoi să le supunem la maxime care să le determine înțelesul lor într'un mod mai de aprópe. Un procedaũ excelent de întrebuițat ar fi de a conduce pe copii a găsi și a formula ei singurĩ maxime și regulĩ conform practicelor de virtute la care ei aũ fost supuși de timpuriũ.

Al patrulea factor este *lupta internă*; ea este de tótã importanța; căci printr'insa putem atinge scopul propus, ce adesea este contrariat de multe obstacole. Ea trebuie să producă energia morală adică acordul absolut între *eul* care lucră și *eul* care judecă.

Herbart încredințază educațiunei misiunea esențială de a forma ómenii de bine, cu caracter energic.

Pentru a ajunge la acésta, educătorul trebuie să cultive în același timp atât partea obiectivă cât și partea subiectivă a caracterului elevului seũ. În primul cas, este cestiunea de practică însă și a datoriei, ceea-ce ea are de pozitiv și de real. În al doilea cas, este cestiunea de vocea sciinței saũ cu alte cuvinte de imperativul categoric. Pentru ca educațiunea să fie bună

și completă, ea va trebui deci, să considere actele și puterea care să aibă conștiința de dînsese, care să le derigă.

Copilul este condus prin educațiune a aprecia, a judeca lucrurile care'l înconjoră nu numai din punct de vedere estetic, ci și din punct de vedere moral. Herbert observă, cu drept cuvînt, că aci nu este cestiunea despre critica internă, ci despre judecata morală; printr'acésta, el înțelege faptul de a obicinui pe copii prin ajutorul memoriei voluntare, de a fixa sentimentele și ideile lor privitoare la tot ce 'i înconjoră, basându-se în tot-d'auna pe principiile morale la care ei aũ fost inițiați. Prin urmare, aci nu este cestiunea de alt-ceva de cât de un pur învățămînt. Lectura, exemplor bune, a modelelor procurate de ómenii cei mari, Biblia, acestea sunt cărțile care pot forma judecata morală.

După judecata morală, Herbert face apel la *ardórea morală*, adică la alegerea decisivă, la aceea-ce a fost examinat și judecat. Acésta alegere pentru ca să fie bună, trebuie să fie scutită de orî-ce preocupațiune interesată, egoistă; trebuie ca ea să fie conform cu buna-voință, cu justiția și cu libertatea internă.

Este indispensabil ca să ținem socotélă și de *partea subiectivă*. In acésta, copilul începe să aibă conștiința de el însu-și prin raportul cu sine însuși și cu anturagiul său. El lucréză nu numai observând pe semenii și lucrurile care'l înconjoră ci observându-se și pe sine însu-și; el lucréză în deplină cunoscînță de cauză; iar nu în mod obiectiv în virtutea unei deprinderi saũ a unui învățămînt pe care l'a primit.

In fine, pentru ca caracterul să fie realizat în tótă energia sa, este nevoie de obligațiunea morală; trebuie ca imperativul categoric saũ vocea conștiinței să pue în acord tóte părțile, maximele cu înclinările, ideile morale cu dorințele.

După ce a arătat cum părțile obiective și subiective ale caracterului trebuie să se desvolte pe cât armonic posibil, Herbart încercă o metodă care are de scop de a produce energia morală. Pentru a o atinge, trebuie să dirigem pe copil, să-l ajutăm în apreciațiunile și alegerile séle; afară de acésta, copilul trebuie să aibă în vedere nu numai binele, ci și practica lui, exercitând cu modul acesta obligațiunea morală asupra sa însuși.

Spre a constitui un caracter energic, Herbart exige următoarele patru lucrări :

- 1^o a menține ;
- 2^o a determină ;
- 3^o a dirige ;
- 4^o a susține.

Prin *a menține*, Herbart înțelege acțiunea ce contribuie la consistența caracterului. Educațiunea menține caracterul când ea 'l împedică de a se împrăștia, silindu-'l printr'acésta a se concentra succesiv asupra diferitelor obiecte proprii a-l forma și a ajunge astfel la memoria voinței.

A determina pe copil, însemnă a-l deprinde să facă o alegere bună și judițiosă printre lucrurile pe care el le-a vădut și le-a învățat. In acésta educatorul va căuta să ajute pe copil dându-'i avisul séu fără însă să-l oblige a-l executa.

A dirige este actul prin care educatorul îndreptăză pe copilul care formulăză reguli și maxime greșite sau imorale. Sinceritatea elevului fiind indubitabilă, aparține, prin urmare, pedagogului de a remedia aceste erori, întrebuintând pentru acésta mult tact. De alt-fel, aceea ce Herbart înțelege prin *a dirige* este o afacere mai mult de penetrațiune, de îndemânare, de delicateță.

In fine, *a susține* pe copil în conflictul ce adesea se ridică între pasiunile sau înclinările sale și maxi-

mele ce le-a învățat constituiesce un act foarte important. În această luptă cestiunea este de a secunda voiața elevului pentru ca maximele cele bune, deprinderile cele sănătoase să triumfe contra pasiunelor rele. Într'un cuvânt trebuie să formăm caracterul curat moral. Pentru acesta, Herbart exige mai multe condițiuni pe care le vom înnumera pe scurt.

Prima condițiune ce se impune mai înainte de toate este *calmul de spirit*. Printr'acesta, pedagogul german înțelege depărtarea de tot ce poate conduce la exploziunea pasiunilor. Suntem datorii să conservăm în copil simplitatea și cândorea naturală. Orice preocupățiune de sine însuși este deja pierderea calmului și a seninătății spiritului; orice om care și închipuesce a fi mai mult de cât este, nu consideră anturagiul său de cât relativ la persoana sa; ast-fel ia naștere orgoliul, egoismul, etc.

În al doilea rând, educațiunea morală trebuie să întrețină delicateța sentimentului. Se cuvine, ca în primii ani ai vârstei sale să sustragem pe copil de la spectacolele abjecte și grosolane care pot să-l vatăme. Totuși să căutăm a-i arăta puțin câte puțin lumea așa cum este cu părțile sale rele. Printr'acesta, el nu va suferi nici un inconvenient, dacă va fi dobândit destule cunoștințe bune spre a putea face el însuși comparațiuni și a simți urăciunea lucrurilor de care este martor.

A aproba și a blama sunt asemenea mijloce pe care educațiunea morală trebuie să le întrebuințeze, însă cu tact spre a nu bleșa copilul în demnitatea sa; s'ar putea recurge, de exemplu, la avertismente, la mijlocul de a reaminti elevului într'o anumită împrejurare, oarecare maxime uitată. Tinerul va fi în stare de a găsi în sine însuși mijlocele de a-și îndeplini trebuințele sale, dacă va fi lucrat conform cu preceptele ce i-s'au înuculcat. Numai atunci educațiunea sa morală poate fi considerată ca terminată.

A. Programul educațiunei morale. Elementele ce le cuprinde atinge dezvoltarea părței obiective și a părței subiective a caracterului. Opozițiunea între Rousseau și Herbart în ceea-ce privesce conceptul ideilor și al sentimentelor. Dintr'acésta decurg doué disciplinî morale cu totul diferite.

Pe lângă metodă, vedem că Herbart stabilește și un program de urmat în educațiunea morală. Prin metodă, am vădut că se caută a dezvolta un caracter energetic și moral, adică un caracter ferm și stabil prin aflarea și cultivarea frumosului și al binelui. *Programul* diferă de metodă prin aceea că el preciséză mai mult lucrurile; și într'adevăr, el detailéză materia de dezvoltat în vedere de a forma partea obiectivă a caracterului; pe de altă parte, el ne indică care sunt ideile morale indispensabile pentru a constitui dintr'însele partea subiectivă. Din punctul de vedere al caracterului obiectiv, unde se copriind înclinările și obiceiurile, Herbart exige ca să inculcăm copilului: 1^o *gustul de paciență*, 2^o *gustul de proprietate*, 3^o *gustul de lucru*. În ceea-ce privesce partea subiectivă unde sunt ideile morale, Herbart voesce ca să dezvoltăm în copil: 1^o *ideia de bună-voință*, 2^o *ideia de justiție*, și 3^o *ideea libertăței interne*.

Să luăm unul câte unul aceste șése puncte înnumărate.

După Herbart, *paciența* este condițiunea esențială pentru a ajunge la energia caracterului; educatorul va căuta să deprindă pe copil a nu se desgusta, a nu se descuragea în întreprinderile séle și să scie, din contra, să concilieze gustul lucrului cu necesitatea ostenelei și a suferinței.

Gustul proprietăței póte fi deșteptat în copil în mai multe feluri; acest gust nu trebuie să fie neglijat; se

póte deștepta de exemplu, prin mijlocul jucăriilor și al cărților, care sunt însă-și posesiunea copilului.

Herbart dă o mare importanță *gustului de lucru*; deja la vârsta când nu póte fi încă cestiunea despre acesta; filosoful german caută să desvolte acest gust în copil chiar cu ocasiunea jocurilor séle. Mai târziu, el introduce în programul séu lucrul manual ca un mijloc fórte favorabil spre a desvolta în același timp corpul, inteligența și sentimentul responsabilităței.

Cât despre ideile morale care constituesc partea subiectivă a caracterului, Herbart, contrar lui Rousseau, le desvoltă de timpuriu ajutându-se în acesta de simpatie ca de un compliment al învățămîntului.

Buna voință, după el, póte să se manifesteze în două moduri: prin sentiment sau prin rațiune. Buna voința avënd pentru mobil reflexiunea cât mai durabilă, mai meritorie de cât aceea care are pentru mobil sentimentul; cu tóte decepțiunile și desilusiunile vieței, buna-voința póte să dureze în tot-d'auna când ea este basată nu pe sentiment ce este supus la fluctuațiuni, ci pe reflexiune, care este un fundament solid, constituit din unitatea personalității.

Herbart ne arată cum ideea de justiție póte resulta în acelaș timp din relațiunile cu ómeni și din învățămînt. Ast-fel pedagogul va căuta să desvolte pe cât de abil posibil pe lângă ideea de justiție și ideea de echitate. De exemplu, el va exige ca regulele unui joc de copii să fie respectate de ei cu băgare de séma și cu precisiune. Nu trebuie să neglijăm acest mod concret de a învăța pe copii justiția; căci numai ast-fel ne putem ridica la justiția ideală, la echitate.

În fine, Herbart face apel la *idea libertăței interne* a căreia origină este consciința, reflexiunea. Acéstă idee începe a se afirma numai la vârsta de adolescent. Libertatea internă se produce când individul face alegerea sa printre obiectele ce crede că voința sa la

póte solicita mai demn. Omul care este în stare de a exercita judecata sa în mod convenabil și sănătos, póte să isbutéscă ca să se descurce, să scape singur din afacerile vieței; educaținnea sa morală trebuie considerată atunci ca terminată.

Dacă stabilim acum un paralelism între disciplina morală a lui Herbart și aceea a lui Rousseau, ne găsim mai mult în fața unor divergenți de cât în fața unor asemănări. Cestiunea de vârstă este aceea care e pusă mai întâiu în opozițiune radicală. Rousseau ne presintă un adolescent care trebuie să se introducă în societate fără să o cunóscă câtúși de puțin, Herbart, din contra, ne presintă un copil care o cunósce deja în parte. Dintr'acésta, resultă faptul curios, că amânduoî pedagogii întrebuintéză proceduri asemenea pentru vârste a căror diferență este fórte mare. Și într'adevăr, Herbart are grijă de a lua precauțiuni pentru a conserva buna moralitate a copilului; ast-fel el 'l cruță de exemplele vătămátore și de contactul cu pasiunile funeste spre a păstra într'însul calmul și seninătatea sufletului său. Inșă, grație unui învățămînt propriu ce a contribuit să formeze de timpuriu caracterul său energetic și moral, Herbart conduce, pe nesimțite pe elev să privéscă uriciunile vieței reale, fără pericol pentru dînsul, la o vârstă când Rousseau 'l sustrage cu îngrijire de la asemenea spectacole. La etatea de cincî-spre-zece anî, Emil este departe încă de a avea energia și moralitatea caracterului pe care 'l posedă elevul lui Herbart; sub multe raporturi, el este o ființă selbatică, timidă și aspră de și Rousseau ni-l presintă ca esențialmente bun, pentru cuvîntul că a trăit isolat și după instinctele séle. Contactul subit cu pasiunile cele rele póte să 'i fie prejudițiabil; la început, nu trebuie să punem dinaintea ochilor séi de cât exemple frumoșe și bune. Acestea vor reîntări înclinările virtuóse și în urmă va putea lupta în mod

avantagios contra celor rele. Cu tóte că Emil are vârsta rațiunei, totuși educațiunea sa morală nu se va putea face îndată; căci, va trebui să facă multe excursiuni prin societate spre a învăța să cunoscă și să observe raporturile juste ce'l unesc cu ea. Educațiunea întreprinsă așa de târziu de pedagogul din Geneva pare a fi o aberațiune profundă numai după ce cine-va a apreciat, după justa să valóre, metoda preconisată de Herbart spre a ajunge la cultura morală.

Herbart este cu deosebire superior prin faptul că, după ce a deosebit părțile obiective și subiective ale caracterului, caută să le desvolte pe amândouă printr'o combinațiune de mijlóce fericite și variate. Se scie, că termenul de *obiectiv* are pentru Herbart un sens cu totul special și care se aplică la sentimente și la pasiuni; aceste manifestațiuni, la Rousseau, sunt unicul obiect al educațiunei morale. Partea subiectivă are o mare importanță, după pedagogul german; căci printr'insa se manifestază omul care se judecă, care are consciința de sine însuși, care reflectează asupra sentimentelor sale și le dirige prin mijlocul ideilor traduse în reguli saū în maxime. Ea este rațiunea, etc.

Ea este rațiunea care vorbește și lucréză asupra pasiunilor, ideile care trebuie să domine asupra înclinărilor și care sunt călăuđite de sentimente. Mijlocul prin care copilul ajunge să dobândească un mare număr de idei este învățămîntul; iată pentru-ce el ocupă un așa mare loc în educațiunea morală. După Rousseau, nu se póte ajunge la moralitate de cât prin sentiment; ideile nu pot avea nici o influență asupra sa ceea-ce face ca rolul instrucțiunei să fie redus într'un mod considerabil. Dacă sentimentele se desvolt într'un mediū favorabil și sănătos, ele vor rămânea pure precum aū fost la origină; din nenorocire însă, starea societăței cu fierberile sale corupétóre nu póte fi de cât funestă pentru ele. După avisul lui Rousseau,

este suficient de a corige pasiunile unele prin altele, adică înclinările rele prin cele bune.

Din contra, influența bine-făcătoare și superioritatea pe care ideile le-au asupra sentimentelor, este unul din punctele cele mai caracteristice a teoriei lui Herbart și care reese într'un mod isbitor. Dacă luăm, *buna-voința*, de exemplu; după pedagogul german, ea este preferabilă când este fondată pe rațiune de cât pe sentiment; căci numai atunci ea poate să producă rezultate fericite, numai atunci ea se va manifesta într'un mod mai regulat, mai constant și va putea, prin urmare, rezista la toate influențele care ar tindă să o slăbescă mai mult de cât dacă ar fi fost fondată pe sentiment.

Rațiunea poate contribui așa dar, mult spre a forma caracterul.

Punând totă moralitatea omului în sentimentele și înclinările sale, Rousseau, ne-a arătat, fără voia sa, totă fragilitatea sa.

Și într'adevăr, pentru ce toate acele temeri în momentul când Emil trebuia să se pună în contact cu societatea?

Negreșit, pentru-că pedagogul nostru se teme ca nu cum-va acésta să altereze prea repede puritatea sentimentelor discipolului său. De alt-fel, dacă Rousseau se îngrijesce despre acésta, el o face cu drept cuvînt, căci autorul lui Emil proclamând superioritatea sentimentului, nimic nu poate dirige pe copil de cât sentimentul. După ce s'a pronunțat că omul care meditază este un animal depravat, se înțelege de sine, că Rousseau nu putea,—ca Herbart mai târziu,—să pună sentimentul sub protecțiunea rațiunei.

Mai înainte de a termina acest capitol, se cuvine să insistăm asupra unui punct important. Rousseau și Herbart nu înțeleg sentimentul în același fel. Cuvîntul sentiment pentru cel d'întâiu are un înțeles infinit de înalt, în sensul că el este manifestațiunea consciinței,

expresiunea însăși a subiectivității individului. Un fapt caracteristic ne arată cât Rousseau și Herbart diferă unul de altul asupra importanței pe care ei o acord sentimentelor și ideilor în educațiune: cel d'întâiu nu apreciază bunătatea, bunavoința, justiția, de cât pentru că ele exprim manifestățiunile sentimentului însuși, pe când Herbart nu le apreciază de cât atunci când ele sunt produse prin idei. După Rousseau, sentimentele se desvoltă natural, pe măsură ce omul crește; și dacă acesta are fericirea de a fi pus în contact cu persoane demne sub toate raporturile, sentimentele vor deveni pasiuni generose, nobile și bune. Sentimentul ast-fel precum îl înțelege autorul lui *Emil*, nu este de cât moralitatea însăși; căci el exprimă vocea conștiinței, el resumă aceea-ce Herbart numesce, cu un cuvânt, partea subiectivă și partea obiectivă a caracterului.

După Rousseau, sentimentul găsește în sine însuși mijlocele trebuincioase manifestățiunii sale și nimic nu poate să-i fie superior; căci natura 'l-a pus în sufletul omenesc, pur și intact; el este partea inherentă a conștiinței ce se desvoltă asemenea cu vârsta. Herbart, din contra, separă sentimentul de conștiință constituind ast-fel două fețe distincte ale caracterului.

Dintr'acésta, în teoria educațiunii propusă de Herbart, rezultă procedurii care consist să desvolte în mod rațional înclinările, sentimentele și procedurile cari au de scop de a forma conștiința morală, întemeiată pe rațiune. Rousseau n'a vădut în conștiința morală de cât sentimentul, pentru că, în ochii săi, sentimentul resumă tot omul moral.

CONCLUȘIUNE

După ce am studiat teoriile pe care Rousseau și Herbart le-ău emis în materie de educațiune, acum ne rămâne ca să expunem aceea-ce acești iluștri pedagogi datoresc timpurilor trecute și să arătăm influența decisivă pe care ei ău exercitat-o asupra succesorilor lor.

Rousseau și Herbart, după cum am spus'o deja la început, nu sunt adevărați creatori. Meritul lor cel mare constă cu deosebire în modul cu care ei ău știut să asimileze binele pe care l'ău găsit aprópe pretutindenea și folosul, ce s'ar putea trage dintr'insul. De la Renascere și până la Rousseau se póte deosebi în pedagogie două metode opuse: una ce nu se bucura de nici o favóre și care cu tóte acestea, era cea sănătósă, cea, bună pentru-că era conformă cu natura și cu rațiunea; cealaltă, supusă cu totul regulei și arbitrarului, era aceea care, din nenorocire, era recunoscută oficialmente ca singură valabilă. De aceea, pedagogia rămase tributară neadevărului și eroarei timp de mai bine de trei secole. Jesuiții, cari erau atunci însărcinați cu educațiunea tinerimeii, făcură totul pentru a menține această stare de lucruri, justificând metoda lor prin sofismul următor: corpul nu este de cât receptacolul aplicărilor firesci și al vițiilor. Ei lăsară corpul ca să se moleșescă și nu se ocupară de cât de mântuirea sufletului prin singura cultură a inteligenței; a rațiuna și a memoria, acestea erau exercițiile sau mai bine torturele la care tinerimea era constrânsă de dimineță până séra. Metoda catehetică, ce ei o întrebuintău, în loc de a desvolta inteligența în mod natural, ea nu căuta de cât să împedice manifestațiunile sale libere, silind-o să facă

totul prin rutină : ea nu se servea nici de lucruri, nici de știință, ci numai de semne și de abstracțiuni.

Reforma, ce trebuia să pue o stavilă unei astfel de stări deplorabile, se anunța de mult. Totuși în tot timpul secolului al șapte-spre-zecile¹⁾ și o parte din al opt-spre-zecilea, ea nu era de cât o aspirațiune vagă și numai cu Rousseau ea începe să se afirme într'un mod hotărât.

Credem, deci, util să facem aci un scurt studiu retrospectiv. Într'adevăr, câte toorii educative puternice, sănătoase și pline de bun simț nu găsim deja în operele lui Rabelais și ale lui Montaigne. La fie-care pas, suntem surprinși când vedem că Rabelais face să presimță pe autorul lui *Emil*. El acordă deja naturii o mare parte în educațiune ; el ne arată pe Ponocrates și pe discipolul său Gargantua întreținându-se dimineața asupra stării cerului, „si tel étoit comme l'avoient noté soir précédent et en quels signes entroient le soloil, et aussi la lune pour icelle journée).“ Mai departe, Gargantua recomandă fiului său, ajuns la vârsta de adolescent, cunoștința naturii : „Quant à la cognoissance des faits de nature, je veulx que tu t'y adonnes curieusement ; qu'il n'y ait mer, rivière ny fontaine dont tu ne cognoisses les poissons, tous les oiseaux de l'air, tous les arbres, arbustes et fructices des forêts, toutes les herbes de la terre, tous les métaux, cachez au ventre des abîmes, les pierrieres de tout orient et midy, rien ne te soit incogno 2)“.

Grija de a conserva echilibrul între facultățile fizice și intelectuale este foarte manifestă în cartea lui Rabelais, când acesta ne arată pe învățător și pe discipolul său „s'exerçans le corps comme ils avoient les âmes apparavant exercé 3)“.

1) Rabelais, cartea I-a cap. XXIII. — Dacă era tot așa după cum îl observase în séra precedentă și în ce semn zodiacal se află sórele și luna în acea zi.

2) Rabelais, cartea II-a, cap. VIII. — Cât despre cunoștințele faptelor naturii, voesc ca tu să te aplici cu îngrijire ; să nu fie mare, riș, nici isvor a căror pesci tu să nu cunoscă ; toate păsările din aer, toți arborii, arbuștii și fructelor pădurilor, toate ierburile pământului, toate metalele, ascunse în interiorul prăpăstiilor, pietrele prețioase din tot orientul și sudul, nimic să nu'ți fie necunoscut.

3) Rabelais cartea 1-a, cap. XXIII. — Exercițându-și corpul precum și-au exercitat mai înainte sufletul.

Montaigne mai mult de cât Rabelais caută moderațiunea, de témă ca să nu siléscă natura. El se pășese de a surmena spiritul precum a făcut Rabelais, care, cu tôte procedurile séle excelente de învățămint trebuie să o recunoscem, că are greșéla de a face ca elevul séu să îmbrățișeze multe lucruri de o dată Montaigne cere ca elevul să atingă *tot, fără ca să epuizeze nimic*; în afară de acésta, el preferă cărților observațiunea ca singurul mijloc eficace de a exercita inteligența fără obosélă. Procedurile pe care el le pune în lucrare sunt clare și isbitóre și pedagogia modernă a luat mai multe dintr'insele. Ca probă să cităm câte-va precepte scóse din opera sa *les Essais*: „Que notre disciple soit bien pourveu des choses, les paroles ne soyvront que trop ¹⁾.” In altă parte: „Ce grand monde que les uns multiplient encores comme espéces soules un genre, c'est le mirouer où il nous fault regarder pour nous cognoistre..... Sommes, je veulx que ce soit le livre de mon escholier ²⁾.” In fine găsim încă și următorul: „Qu'on luy mette en fantasie une honeste curiosité de s'enquérir de toutes choses: tout ce qu'il y aura de singulier autour de luy, il le verra; un bastiment, une fontaine, un homme, le lieu d'une bataille ancienne, le passage de Cesar ou de Charlemagne ³⁾.”

Către finele secolului al opt-spre-đecilea vine Locke pe care trebuie să'l considerăm cu deosebire ca inspiratorul lui Rousseau; însă sub multe raporturi ca discipolul a lui Montaigne. Ast-fel ca și acest din urmă, Locke redă naturei drepturile ce i-aũ fost luate de un timp îndelungat: „Laissons, đice el, à la nature le soin de former le corps comme elle croit devoir

¹⁾ Montaigne, *Essais*, t. 1, p. 135. — Discipolul nostru să cunóscă un mare număr de lucruri numai; căci vorbele vor urma mai mult de cât trebuie.

²⁾ *Ibidem*, t. 1, pap. 124. — Acéstă lume mare pe care unii o înmulțesc încă ca specia unui gen, este oglinda în care trebuie să privim pentru a ne cunóscé. Intr'un cuvint, voesc ca ea să fie cartea școlarului méu.

³⁾ Montaigne, *Essais*, t. 1, p. 122. — Să i se deprindă mintea de a cerceta de ori-ce lucru: el va vedea tot ce va fi interesant în prejurul séu; un bastiment, o fântână, un om, locul unei lupte din vechime, pasagiul lui Cesar saũ a lui Carolmagnu.

le faire ¹⁾». Plecând de la principiul antic că un spirit este sănătos într'un corp sănătos Locke recomandă ca să se dea copilului aer mult și să facă exerciții multe.

Ideea pe care o vedem la Rousseau de a învăța pe Emil un meșteșug, o găsim deja în cartea lui Locke, *Pensées*; negreșit, se poate observa că pedagogul englez obligă pe discipolul său la lucrul manual mai mult pentru a-i fortifica sănătatea și pentru a da mlădiere corpului pe când Rousseau, pentru a evita eventualitățile viitorului. Deosebirea scopurilor însă este lucru secundar, însemnătatea este cu deosebire faptul că aceeași idee, comună la amândouă pedagogii, deschide drumul la învățămîntul utilitar.

După educatorul englez, studiile care trebuie să ocupe primul loc sunt cele practice. „Reservons nos efforts spune el, pour les études les plus nécessaires; et surtout ayons les yeux fixés sur ce qui, dans la vie, sera le plus utile à notre élève ²⁾“.

Autorul lucrării *Pensées* recomandă nobilului său fabulele și în special acelea a lui Esop; cu condițiunea însă, ca ele să fie ilustrate, «car c'est en vain, dit el, et sans aucun intérêt que les enfants entendent parler des objets visibles, s'ils n'en ont pas l'idée, et cette idée, ce ne sont pas les mots qui peuvent la leur donner, ce sont les choses ³⁾». Se scie importanța pe care Rousseau o acordă obiectelor sensibile pentru a ajunge la ideii; în această privință el a fost negreșit influențat de Locke.

În fine, Rousseau ca și Locke pune în practică educațiunea solitară. De și acest din urmă prepară pe elevul său pentru societate și cel dintâiu, din contra, 'l formeză, pentru a trăi izolat, trebuie să recunoștem totuși că cei doi pedagogi au un scop comun spre a desvolta deopotrivă facultățile fizice și intelectuale ale copilului.

Putem dice, dar, că în epoca lui Rousseau elementele principale, care puteau să constituie o disciplină de educațiune bine chibzuită, erau găsite de mult timp.

¹⁾ *Pensées*, p. 14. — Să lăsăm naturei grija de a forma corpul cum se va crede cu cale.

²⁾ *Pensées*, p. 139. — Să rezervăm silințele noastre pentru studiile cele mai necesare și să avem cu deosebire ochii fixați asupra aceea-ce va fi, în viață, mai util elevului nostru.

³⁾ *Pensées*, p. 124. Căci este în zadar și fără nici un interes ca copii să audă vorbindu-se de obiecte vizibile dacă ei n'au idee despre dinsele și această idee nu sunt vorbele care pot să le-o dea ci lucrurile.

Locke reproducând toate preceptele cele mai bune ale lui Montaigne, Rousseau n'a făcut de cât să le remanieze în mare parte; el se arată însă ca novatar în aceea că a știut să revieze ideile vechi cu o elocință convingătoare, plină de strălucire și de un entusiasm fără margini. Trebuie să recunoscem, se înțelege, că el a emis multe idei, multe puncte de vedere personale; tocmai în acest caz însă, nu putem să fim în tot-d'auna de avisul său. După cum am văzut, el cultivă în mod exclusiv fizicul copilului, în prima educațiune în detrimentul facultăților sale intelectuale și morale. Voinde să lucreze contra excesului din epoca sa, când se desvolta inteligența singură fără a se îngriji de corp, pedagogul din Geneva cade în excesul contrar. Mai târziu, căutând mereu tot ce este practic, el neglijează cu totul instrucțiunea clasică pentru a da preferință învățămîntului științific. În fine, el comite o mare greșelă de a începe prea târziu educațiunea morală și de a sustrage pe copil de la contactul semenilor săi; mai mult, el nu vrea să recunoscă că instrucțiunea este un ajutor puternic pentru a ajunge la moralitate. Voinde ca să respecteze prea mult legile naturei, Rousseau a depășit scopul său ast-fel că adeseori a căzut în paradoxă și în eror.

Părțile operei sale educative, ce trebuia să facă imense servicii pedagogiei moderne sunt: 1^o aceea în care el reabilitează partea fizică a omului, al 2^o, aceea unde el expune mijlocele cele mai facile și cele mai naturale pentru a conduce pe copil la cunoscință. Fără ca să fie absolut original în această parte a operei sale, totuși el a fost original prin modul său de a asimila ideea principală, de a o expune și de a o face să fie înțelesă. Numai grație modului atât de personal și magistral al expunerii sale, Rousseau a știut să redea prestigiul vechilor teorii uitate și care au contribuit, în mare parte, să readucă pedagogia la o cale mai naturală.

Ideile pedagogice ale lui Rousseau au fost fecunde și nu întârziară ca să găsească un mare număr de aderenți. Ele exercitară influența lor mai întâiu în Germania, în Elveția și apoi în Franța. Nu este locul aci ca să arătăm în dataliu rezultatele lor fericite; ne vom mulțumi numai de a număra câte-va nume cari au ilustrat pedagogia modernă. Printre discipolii lui Rousseau, unii sunt teoricieni ca Bernardin de Saint-Pierre, care

imitază pe învățătorul său, cu deosebire, în utopiile sale și Kant, care, cu toate că a îndreptat ideile cugetătorului din Geneva, totuși se inspiră de ele și le admiră. Alții suut practiciani ca Basedow, Pestalozzi și Froebel. Printre femei să cităm M-me de Staël și cu deosebire M-me Nicker de Saussure a cărei carte, *Educațiunea progresivă*, desvoltă ideea fundamentală a lui *Emil*, în sensul că metodele pedagogice de aplicat trebuie să corespundă cu desvoltarea progresivă a facultăților copilului.

În învățămîntul elementar, Basedow și Pestalozzi puseră în lucrare cu mare succes metoda intuitivă consacrată de Rousseau; cel dintâiu, în școala ce a fondat la Dessau, cel de al doilea, în școlile de la Stanz, Berthoud și Yverdon. Procedurile împrumutate de la *Emil* și întrebuintate de acești două pedagogi a făcut ca ele să aibă fără întârziere o reputațiune universală. Cei mai însemnați oameni s'au grăbit ca să recunoscă întregul lor merit. Kant a făcut elogii lui Basedow și Fichte, elogiul talentului lui Pestalozzi; scim că acest din urmă filosof în scop de a vedea într'o di patria sa regenerată, a pus totă speranța sa în metoda pedagogului din Zurich. Herbart a făcut mai târziu cunoscînta modestului educator, la Bertoud. Privitor la acesta, el dă o relațiune interesantă asupra *Gertrudei* de Pestalozzi. El povestesc cît a fost de surprins de ordinea ce domnea în clasă de copii mici ce a visitat-o, de activitatea elevilor și de pronunțarea lor bine ritmată. Acolo, el a vădut exercitându-se în același timp vederea, vorbirea și arta de a grada cunoscîntele; acestea erau cît se pôte de bine observate, lucru foarte important în învățămînt.

Pe lângă calitățile și meritele sale cele mari, Pestalozzi a avut negreșit și părțile sale slabe. Dacă a sciut să tragă folos din procedurile intuitive ale lui Rousseau, acesta a făcut-o mai mult prin instinct de cît prin sciință și fără să-și dea într'un mod lămurit sémă de principiile acestor proceduri. Că-lăuza sa era numai bunul simț natural, fără lucrarea reflexiunei. Pestalozzi excela cu deosebire în arta de a face pe elevi să pricépă valórea concretă a obiectelor isolate; slăbiciunea sa era vădită când era vorba de a subordona, de a coordona, de a expune vederi generale; acesta probéză că lui i lipsea sciința, în general, și facultatea reflexiunei.

După Rousseau și Pestalozzi, Herbart ne prezintă tipul cel mai complet al pedagogului, dacă s'ar putea să ne exprimăm ast-fel. Intr'adevăr, el ne apare ast-fel, pentru-că este un savant, un erudit avid de a căuta în tot și peste tot mobilele și cauzele. Pentru a stabili teoriile sale educative, el le dă o basă solidă într'o psihologie determinată într'un mod clar, ceea-ce dă o valoare reală metodei sale. Afara de acesta, el are meritul de a fi corijeat multe erori produse de paradoxele lui Rousseau, privitoare la modul de a privi natura, societatea și prin urmare partea fizică și morală a omului.

Totuși în aceea-ce privește metafizica și psihologia pedagogului german, suntem obligați ca să ne ținem în rezervă; faptul de a refusa sufletului orî-ce aptitudine, orî-ce funcțiune primitivă, este supus la bănuelă. Această concepțiune găsesce în toate sistemele adverse o refutațiune abilă și elocuentă care probază mai mult contrarul. Fără să ne întindem prea mult asupra acestui punct, observăm numai că Herbart a întrecut mult pe Locke. Intr'adevăr, filosoful englez privește sufletul ca un pergament pe care nu este nimic scris, dar unde se poate imprima ce-va și prin urmare crea aptitudinile sufletului. Herbart, din contra, merge până a refusa sufletului facultatea de a simți vre-o impresiune care să-i fie proprie. El nu este de cât sediul unde reprezentațiunile și iaă vieță. Tot ceea-ce se crede a fi aptitudeni sau dispozițiuni ale sufletului nu este de cât rezultatul reprezentațiunilor sensoriale, care au luat vieță într'insul. În fine, aceea-ce produce conștiința nu este de cât sintesa reprezentațiunilor ajunse la vieță în sediul sufletului; așa dar, acesta nu cuprinde, absolut de loc conștiința, *eul*. Singur, abandonat la sine însuși, el este inert și fără vre-o aptitudine înăscută sau dobândită.

Teoria metafizică a lui Herbart, ast-fel precum ea este dezvoltată, este pe atât de profundă pe cât, de ingenioasă; de și în parte este basată pe experiență, totuși ea are ca punct de plecare un a priori și vederile sale nu prezintă nimic de persuasiv nici de doveditor. Contrar lui Herbart, foarte multe fapte ne fac să inclinăm mai mult ca să credem că sufletul posedă dispozițiuni primitive și educațiunea propriu zisă nu caută de cât să exercite și să desvolte tocmai aceste dispozițiuni.

Trebue să recunoșcem, că Herbert a fost un pedagog complet căruia nu i-a scăpat nimic din vedere. El n'a neglijat nici una din părțile care constituesc învățămîntul elementar și învățămîntul superior. El a redat instrucțiunei, prin scopul său de a realiza cultura multiplă, o preponderență pe care Rousseau voise a i-o lua, neglijând materiile care tratăză despre lucruri de domeniul spiritului. Ast-fel s'ar putea dice că el a îndreptat din nou asupra spiritului această atențiune ce-î consacrase scolastica; însă într'un sens deosebit. Intr'adevăr, rupënd cu teoria facultăților, Herbart n'a mai supus cugetarea la exerciții mecanice și exclusive, ci la proceduri cari trebue să conducă inteligența la unitatea și la armonia cunoscințelor. El a îndreptat, prin urmare, erorile profunde ce rămăseseră încă de la scolastică, și, pe de altă parte, el a transformat și complectat pe Rousseau, care preparând omul pentru o existență nouă, a cădüt în excesul opus de acela pe care el voia să'l combată. Ast-fel, pedagogul german a ajuns mai întăi să echilibreze partea fizică și partea intelectuală a omului, ținënd, pe de o parte, compt de natură care revendică în tot-d'auna drepturile individului; iar, pe de alta, de starea societăței pentru care omul a fost creat. In urmă, el a văzut importanța rolului pe care învățămîntul 'l jică în educațiune și avantajile ce acesta trage dintr'insul când este predat într'un mod convenabil. Dintr'acesta rezultă importanța acordată instrucțiunei, care, pentru a deveni o putere, trebue să aibă unitate, legătură și, prin urmare, soliditatea cunoscințelor căștigate.

Numărul cel mare de discipoliți lui Herbart, ne arată întru cât teoriile sale de educațiune și de învățămînt sunt de o superioritate incontestabilă. Să cităm în Germania pe Weitz, Willmann, Rein, Kern, Frieck, etc. In Austria, în Elveția, în America imitatoriți fôrte distinși urméză pe acest învățător remarcabil. Seminare pedagogice aũ fost create în Germania unde se aplică cu succes metodele herbertiane; ast-fel scim că este seminarul pedagogic de pe lângă universitatea din Iena, dirigeat de D-l Profesor Rein, altele aũ fost instalate la Halle-Giessen, etc. Mișcarea cea nouă, ce a fost dată pedagogiei în acești din urmă ani, se datoresce, în parte, metodelor herbartiane. Avantagiul, ce ilustrul pedagog german pare a avea asupra

predecesorilor și contimporanilor săi, este confirmat, în tot cazul, prin favoarea crescândă ce întâlnește teoriile sale. Orîcum ar fi, cunoștința teoriilor educative, indispensabile spre a desluși pe învățător și spre a-l ajuta în a formula și a combina principiul de învățămînt, nu este cu toate acestea, suficientă cînd este vorba de aplicație. Doctrina nu este de cît unul din elementele pedagogiei, experiența practică este cel-l'alt element. Pentru a practica învățămîntul intelectual și moral, unirea doctrinei și a experienței, care se completează mutual, se impune cu orîce preț. De aceea, nu este de ajuns ca învățătorul să fie inițiat sau chiar să aibă o deplină cunoștință de cutare sau cutare sistem, 'i trebuie încă calități personale, adică dispozițiunii naturale, particulare. Ar fi prea lung ca să înnumărăm aceste calități; ne vom mărgini însă a spune că învățătorul avînd să conducă pe de o parte pe elevii săi la știință; iar pe de alta, la cultura morală, pentru a ajunge la întîia, trebuie să dea probă de multă experiență, de fermitate, de răbdare, de perseverență; și pentru a ajunge la a doua, de mult devotament și de amor. Afară de acesta, trebuie încă, și mai presus de toate, o penetrațiune ce în general se numește: *darul învățămîntului*. Grație acestui dar, ajutat în tot-d'a-una de știință, învățătorul găsește proceduri fericite; acestea sunt, asemenea, în mare parte, produsul bunului simț și al tactului, calități indispensabile pentru acela care învață. Libertatea, independența, trebuie să aibă o mare parte în învățămînt; căci printr'insele se reveleză mlădierea și spontaneitatea spiritului învățătorului, fără care misiunea sa devine laborioasă și aridă. Trebuie încă și o oarecare originalitate în modul de a prezenta noțiunile; la acesta însă nu putem ajunge de cît prin apropieri neașteptate, puncte de vederi ingenioase, ast-fel că o lucrare ce la început era neplăcută și dificilă pentru elev să devie în urmă mai facilă și mai agreabilă. Iată atâtea calități ce nu se învață în cărțile de pedagogie și care, cu toate acestea, se cer unui învățător; căci ele completează suma cunoștințelor și aptitudinelor sale, sunt indispensabile în învățămînt.

LUCRARI CONSULTATE

- J. J. Rousseau.* — Emile ou de l'éducation. Paris, Garnier frères.
» La Nouvelle Héloïse. Paris, 1889.
- Saint Marc Girardin.* — J. J. Rousseau, sa vie et ses ouvrages, Paris, 1884.
- S. Rocheblave.* — J. J. Rousseau. Paris, 1894.
- Georges Renard.* — Morceaux choisis de J. J. Rousseau avec une introduction. Paris, 1882.
- E. Faguet.* — Dix-huitième siècle. Paris, 1900.
- G. Compayré.* — Histoire critique des doctrines de l'éducation en France 1885.
- Ar. Chuquet.* — J. J. Rousseau. Paris, 1893.
- M. Villemain.* — Cours de littérature française au XVIII siècle, Paris, 1868.
- D. Nisard.* — Histoire de la littérature française. Paris, 1899.
- G. Lanson.* — Histoire de littérature française. Paris, 1895.
- Oct. Greard.* — Education et instruction. Paris 1889.
- H. Ritter.* — Histoire de la philosophie moderne (trad. fr. par Chalmel-Lacour). Paris, 1861.
- G. Hartenstein.* — Fr. Herbarts sämtliche Werke. Hamburg und Leipzig.
- K. Richter.* — J. Fr. Herbart, pädagogische Schriften. Wien, 1880.
- Bartholomäi-Sallwürk.* — Herbarts pädagogische Schriften Langensalza, 1891.
- K. V. Stoy.* — Encyklopedie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik Leipzig, 1878.
- Dr. W. Rein.* — Pädagogik im Grundriss. Stuttgart, 1893. — Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht. Wien und Leipzig, 1881. — Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. Verlag von H. Beyer et Cie Söhne, Langensalza.
- Dr. W. Rein, Pickel und Scheller.* — Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. Leipzig, 1893.
- Dr. K. Just.* — Allgemeine Pädagogik von Ziller. Leipzig, 1892.
- I. W. Nahlosky.* — Allgemeine Ethik. Leipzig, 1885.

- G. H. Hennig.** — J. Fr. Herbart. Leipzig, 1877.
- J. Christinger.** — Fr. Herbarts Erziehungslehre. Zurich, 1895.
- Dr. H. Schiller.** — Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. Leipzig, 1891.
- M. Mauxion.** — La métaphysique de Herbart et la critique de Kant. Paris, 1894,
- A. Pinloche.** — Herbart, principales œuvres pédagogiques. Lille et Paris, 1894. — La reforme de l'éducation en Allemagne au XVIII-e siècle, Basedow et le philanthropénisme. Paris, 1889.
- Röehrich.** — Theorie de éducation d'après les principes de Herbart. Paris, 1884.
- Th. Ribot.** — La psychologie allemande contemporaine. Paris, 1892.
- W. Wundt.** — Elements de psychologie-physiologique (tr. par Dr. E. Rouvier. Paris, 1886.
- F. Buisson.** — Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Paris, 1887.
- H. Marion.** — J. Lucke, sa vie et sesoeuvres, Paris, 1893.
- J. Laocke.** — Quelques pensées sur l'éducation (tr. pur G. Compagné). Paris, 1873.
- V. de Laprade.** — L'éducation liberale. Paris, 1873.
- P. Dupraix.** — Kant et Fichte et le probleme de l'éducation. Genève, 1895.
- Em. Kant.** — Traité de pédagogie (tr. par J. Barni). Paris, 1855.
- Fichte.** — Discours à la nation allemande (tr. par L. Philippe). Paris, 1895.
- Pestalozzi.** — Comment Gertrude instruit ses enfants (tr. par Dr. Darin). Paris 1887.
- J. Guillaume.** — Pestalozzi, étude bibliographique. Paris, 1900.
- R. de Guimps.** — Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son oeuvre. Lausanne, 1896.
- Herisson.** — Pestalozzi, élève de J. J. Rousseau. Paris, 1886.
- G. P. R. Hahn.** — Bessdow und sein Verhältnise zu Rousseau Dissertation. Leipzig, 1885.
- Chr. Ufer.** — Vorschule des Pädagogik Herbarts. Dresden, 1893.
- Ferd. Kemsies.** — Herbart und A. Diesterweg, Dissertation. Gumbiunen, 1889.
- Dr. A. Baumeister.** — Handbuch dsr Erziehungs und Unterrichtslehr für höhere Schulen. München, 1895.
- L. Strümpel.** — Das System der Pädagagik Herbarts. Leipzig, 1895.
- Dr. E. Kehr.** — Geschichte der Methodik des deutschen Unterrichts in der Volksschule. Gotha, 1889.
- Dr. K. Lange.** — Uber Apperzeption. Planen, 1895.
- și Al. N. Stefănescu.