

ISTORIA PEDAGOGIEI

TEORIILE ȘI INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE

din timpurile vechi până în zilele noastre

ÎN LEGATURA CU ISTORIA CULTUREI

DE

I. GAVANESCU

Profesor la Universitatea din Iași.

VOLUMUL ÎNȚIL.

IAȘI

TIPOGRAFIA NAȚIONALĂ

11, STRADA ALEXANDRI 11,

1902.



Inu.A.34.426



ISTORIA PEDAGOGIEI

TEORIILE ȘI INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE

din timpurile vechi până în zilele noastre

IN LEGATURA CU ISTORIA CULTUREI

DE

I. GAVANESCU

Profesor la Universitatea din Iași.

C.A. Teodoru

249255

57077

VOLUMUL ÎNȚII.

DONAȚIUNE

IAȘI

TIPOGRAFIA NAȚIONALĂ

11, STRADA ALEXANDRI 11,

1902.



58109
57079

1953

De 179/02

B.C.U. Bucuresti



C57079

Tabla de materie.

Partea I.

Istoria Pedagogiei la cei vechi.

	Pag.
<i>Prelegerea I.</i> —(Introducere). <i>Importanța practică a Istoriei Pedagogiei.</i>	3
<i>Prelegerea II.</i> — <i>Educația la popoarele sălbatice.</i>	27
<i>Prelegerea III.</i> — <i>Popoare în stare de natură, de cultură și de civilizație.—Educația în India.</i>	43
<i>Prelegerea IV.</i> — <i>Educația la Egipteni și la Chinezi.</i>	56
<i>Prelegerea V.</i> — <i>Educația la Chinezi (urmare); la Chaldeo-Asirieni, la Perși, la Evrei.</i>	77
<i>Prelegerea VI.</i> — <i>Situația și educația femeii la popoarele sălbatice și orientale.</i>	97
<i>Prelegerea VII.</i> — <i>Femeia și copilul la popoarele vechi orientale (urmare).</i>	114
<i>Prelegerea VIII.</i> — <i>Pedagogia la Greci.</i>	133
<i>Prelegerea IX.</i> — <i>Educația la Greci.</i>	158
<i>Prelegerea X.</i> — <i>Educația la Greci (urmare).</i>	179
<i>Prelegerea XI.</i> — <i>Teoriile pedagogice la Greci.—Sofiștii. Socrate. Platon.</i>	205

	pag.
<i>Prelegerea XII.—Pedagogia lui Platon (ur-</i> <i>mare)</i>	227
<i>Prelegerea XIII.—Pedagogia lui Aristot.</i>	244
<i>Prelegerea XIV.—Educația la Romani</i>	274
<i>Prelegerea XV.—Educația la Romani (ur-</i> <i>mare).</i>	294
<i>Prelegerea XVI.—Femeia și copilul la</i> <i>Greci și la Romani</i>	320

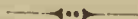
Partea II.

Istoria Pedagogiei moderne.

<i>Prelegerea I.—Folosul Istoriei Pedagogiei</i>	343
<i>Prelegerea II.—Limitele cursului de Istoria</i> <i>Pedagogiei.</i>	365
<i>Prelegerea III.—Scurtă privire asupra E-</i> <i>vului-Medii.</i>	385
<i>Prelegerea IV.—Valoarea culturii medievale.</i>	424

PARTEA I
ISTORIA PEDAGOGIEI LA CEI VECHI.

CURS ȚINUT LA UNIVERSITATEA DIN IAȘI
în anul 1891—92



Prelegerea I.

IMPORTANȚA PRACTICĂ A ISTORIEI PEDAGOGIEI.

LECȚIA INTRODUCȚIVĂ

I. Cu ce se ocupă istoria pedagogiei. Deosebirea dintre istoria *pedagogiei* și a *educației*. Istoria pedagogiei cuprinde și istoria mijloacelor de educație, a instituțiilor, precum și istoria teoriilor privitoare la educație. Istoria pedagogiei, o parte din istoria filosofiei și din cea a civilizației. Necesitatea de a o trata deosebit, și anume în întregimea coprinsului ei, adică împreună arta și știința educației, instituțiile practice și teoriile.

II. Din câte puncte de vedere se poate studia istoria pedagogiei: a) spre a stabili legile dezvoltării cosmice a spiritului universal (HEGEL); b) spre a pătrunde modul de a fi, gândi, simți, manifesta al unei epoci; c) corelația dintre sistemul de educație și natura ideilor și instituțiilor dominante (SPENCER).

III. Scopul de urmărit în studiul istoriei pedagogiei: *interesul practic*, dictat de trebuințele culturale ale țării. Știința pentru știință și știința pentru viață.

IV. Problema noastră culturală: *reorganizarea învățămîntului public*. Importanța *scoalei*.

V. Greutățile și cauzele de nereușită ale reformei învățămîntului. Empirismul „bunului simț”, și prealabila adaptare sistematică, științifică, a spiritului: — în medicină și pedagogie.

VI. Pentru ce empirismul a dispărut mai repede în medicină decît în pedagogie, și arta medicală a progresat mai mult decît cea pedagogică.

VII. Direcția de apucat spre a ieși din faza de tranziție culturală: în locul diletantismului empiric, specializarea științifică. Alegerea critică a mijloacelor culturale.

VIII. Necesitatea unui criteriū, alcătuit din studiul sistematic al pedagogiei generale, al istoriei educației, și al trebuințelor sociale actuale.—Ce va să zică a utiliza experiența altor popoare.

IX. Folosul practic al istoriei pedagogiei: sugerează soluții.—Delimitarea în trecut a cursului nostru.

I.

Să precizăm, mai întii de toate, cuprinsul de idei al terminilor de cari ne servim.

Ce se înțelege prin istoria pedagogiei? Care este obiectul, categoria de fapte, de manifestări sociale pe cari le vom urmări, descrie și explica în decursul acestor prelegeri?

Că acele manifestări vor fi sociale o presupunem dela început, deindată-ce știm că e vorba de istorie, care nu se ocupă cu biografia indivizilor, ci cu acte colective, sociale, cu viața societăților, ca o ramură a sociologiei ce este.

Dar, acum, fiind vorba în special de istoria pedagogiei, ce fel va fi, mai în deosebi, natura manifestărilor, cu desfășurarea și înlănțuirea cărora ne vom ocupa?

Dacă, în loc de istoria pedagogiei s'ar fi zis istoria educației, s-ar fi înțeles de sigur istoria acelor mijloace generale și speciale organizate și întrebuințate, în diferite epoce, spre a da generației tinere din acel timp o anumită formă de gândire, simțire, voință, în scopul de a înlesni individului posibilitatea de a trăi, ca individ, mai fericit, și de-a contribui, prin felul naturii și activității sale, la sporirea bunei stări obștești.

Atunci am fi avut a face, se înțelege, numai cu instituțiile educative, în special cu cele scolare.

Dar istoria educației nu acopere noțiunea istoriei pedagogiei în întregimea sa.

Pedagogia are, ceea ce drept, o parte practică, din care cauză se confundă de unii cu *arta pedagogică*; dar domeniul ei nu se reduce la atât. Acea artă are la bază principii științifice, în vederea și pe temeiul cărora s-a ales totalitatea mijloacelor tehnice de educație. Arta trebuie să știe ce scop urmărește și cari mijloace, mai conforme cu natura lucrului, vor înlesni realizarea aceluși scop.

Aceste chestii generale se elucidează tot de pedagogie.

Dar atunci nu se mai înțelege prin pedagogie arta educației, ci știința educației. Pedagogia teoretică, în opunere cu cea practică, studiază

principiile generale privitoare la educație, ajutându-se de legile științifice stabilite de psihologie și sociologie sau etică.

Ea cercetează scopul educației, educabilitatea omului, gradul acelei educabilități, obstaculele și forțele educației, mijloacele generale de educație, etc., toate probleme filosofice înalte, cari cer contingentul mai multor științe, ca să fie rezolvite.

Prin aceste studii, pedagogia face parte din filosofie, coprinzînd teorii relative la natura omenescă, la idealul vieții, la biologia socială, la modelarea și perfecționarea genului omenesc. Deci istoria ei ar fi o parte din istoria filosofiei, a cugetării omenesti caracterisate prin gradul cel mai înalt de sinteză.

După înțelesul cel dintîi, pedagogia ar face parte din descrierea și espicarea unei forme de viață socială, dintr-o epocă dată. Instituțiile ei de educație sînt o parte din totalitatea instituțiilor culturale ale unui timp, condiționate de acestea, produse și caracterisate de acelaș spirit. Deci istoria pedagogiei, în înțelesul de arta educației, ar fi o parte din istoria culturei și civilizației generale.

In realitate însă, sub ambele aceste accepții,— cari completează la un loc noțiunea pedago-

giei, în cele două ramuri, *teoretică și practică*— ea a fost neglijată. Nici istoria filosofiei nu se ocupă atît de concepțiile pedagogice ale marilor cugetători, deși aceștia au simțit trebuința de a se pronunța asupra problemelor de educație; nici istoria culturală nu insistă asupra instituțiilor de educație, pecit s-ar cuveni, în acord cu rolul decisiv ce joacă ele în determinarea formei și direcției celorlalte instituții.

Dar, în fine, chiar de s'ar face aceasta de istoria generală a filosofiei și a civilizației, se înțelege că o istorie separată, specială, a pedagogiei e necesară. Teoria și practica pedagogică au atîtea probleme speciale complexe, în cit e greu să le stăpînească pe toate spiritul solicitat de multe alte cestiuni și manifestări sociale, de o dată.

Pe de altă parte, e foarte instructiv și important a cunoaște acele probleme în toată esactitatea și întregimea lor—ceea ce nu se poate realiza de cit prin lucrări speciale de istoria pedagogiei, separată de cea a filosofiei și de a culturii generale.

S-ar putea trata, și cu mult folos, deosebit istoria teoriilor pedagogice și istoria instituțiilor pedagogice.

Dar, pentru-că practica se influențează și se controlează de teorie, și, la rîndul său, teoria se

modifică după rezultatele practicei; pentru-că ele stau în raport de influență reciprocă, este cel puțin tot atât de folositor a le urmări treptat pe ambele în paralel.

În acest mod vom proceda noi.

E nevoie însă a ne pronunța și în vederea cărei ființe hotărâte vom face aceste cercetări istorice.

Urmărim numai constatarea, adevărului, pentru satisfacerea trebuinței d-*ea* ști? Avem în vedere și-un scop practic?

II.

Din mai multe puncte de vedere se poate trata istoria pedagogiei.

Pe unii, în studiul istoriei, în genere, îi atrage dorința fermecătoare de-a estrage, din dezvoltarea continuă a ideilor și instituțiilor, legile eterne ale spiritului universal, evoluția cugetării cosmice, care se revelează în dezvoltarea universului moral.

HEGEL, în panlogismul său, consideră toată istoria cugetării omenești, în diferitele ei perioade istorice, ca desfășurarea logică a unei idei immanente în natura psiho-cosmică. Diferitele epoce ar fi diferite faze de clarificare și com-

plexitate crescînde ale acestei cugetări divine. Intreaga istorie a culturii ar fi o înlanțuire de premise, un lanț de raționamente obiective, un polisilogism cosmic, care se desvăluie cu necesitatea logică absolută.

Orî-cît de seducătoare ar fi această intuiție hegeliană, care voiește să ajungă la omnisciența lui FAUST, ea nu mă atrage.

Nu mă ispitesc nici alte puncte de privire, cari totuși esercită asupra-mi o forță de sollicitare mult mai mari.

A ne transporta cu intuiția în timpurile despre cari vorbim, așa încît să refacem în mintea noastră viața concretă a unei epoce, a unui popor, să vedem armonia organică, resultînd din constituția și funcția fiziologică a acelei societăți,—iată un scop din cele mai plausible ce-și propune cercetarea istorică.

Cîte instituții, moravuri, legi, cari azi ne par anormale, nu găsesc de îndată grație înaintea noastră, cînd le înțelegem. A înțelege, a explica în toate amănuntele biologice, viața unei societăți; a ne transpune, prin simpatie intelectuală, cu toții, rînd pe rînd: aci în sufletul Egipteanului, aci în acela al Indianului, al Chinezului, Grecului, Romanului; a ne însuși, pentru un mo-

ment, concepțiile și sentimentele Evului Mediu :— această întreprindere, pe cît de științifică pe a-tit de practică și emoțională, o voiți părăsi, însă, cu regret. Ea nu va fi punctul esențial în cercetările noastre de istorie a pedagogiei.

Negreșit, pe cît va fi necesar să facem aceasta, în scopul de-a înțelege nașterea unei teorii, unei instituții școlare principale, nu vom omite-o.

Dar opera de contemplare intelectuală a întregului acord bio-sociologic, care se leagă, într-o logică corelație organică, de acea teorie sau instituție, iată ce mi-ar plăcea să urmăresc mai de-aproape, și totuși nu voiți face-o.

SPENCER ne spune cum se condiționează, în mod necesar, sistemul de educație dintr-un timp, de spiritual, de natura instituțiilor religioase, politice, juridice, de ideile morale, economice, științifice din acea epocă.

A urmări și constata aceasta cu documente istorice, din epocă în epocă, dela popor la popor, ar fi de sigur mult mai interesant, mai instructiv decît o pagină de generalizare sumară a acestui adevăr, care se pune ca o temă de dezvoltat. Și SPENCER espune, în cartea sa *De l'éducation* (chap. II), numai conclusia unor cercetări ce ar mai rămînea încă de făcut.

III.

Ce direcție vom apuca noi? Ce scop vom urmări? E locul să ne facem „profesia de credință“ în astă privință și să declărăm că, orcît de interesant și de atrăgător este felul explorărilor arătate mai sus, prin satisfacerea curiosității intelectuale, a trebuințelor teoretice și de știință generală, alte considerații ocupă, de-ocamdată, planul întii al conștiinței țării noastre azi—considerații de interes practic, și încă de interes practic imediat.

Trebuințele noastre culturale, faza actuală istorică a dezvoltării noastre științifice, ne impune sarcina de a cerceta nu pentru scopul numai de-a înțelege și afla, ci pentru practică, spre a deslega la noi probleme sociale urgente, a estrage, din experiența altor popoare și altor timpuri, învățăminte, sugestii, cu privire la ridicarea nivelului învățămîntului și educației noastre publice.

Interesul conservării, al afirmării noastre intelectuale dictează, în primul rînd, direcția studiilor noastre.

Nu teoria pentru teorie, ci teorie pentru practică, iată cuvîntul de ordine al preo-

cupărilor nostru intelectuale pe toate terenurile.

Primul impuls al scrutării legilor naturii n-a fost trebuința teoretică. Emanciparea intelectului din sclăvia trebuințelor vieții s-a produs relativ târziu în omenire. Ocupația curat teoretică este un derivat de lux, o funcție târziu dezvoltată, după-ce organul cugetării se formase și crescuse deja prin esercitarea lui în deslegarea problemelor relative la primele necesități urgente ale existenței.

Acelaș drum îl urmează, conștient or inconștient, și popoarele în dezvoltarea lor.

Generația noastră are de muncit pentru asigurarea vieții noastre intelectuale, pentru organizarea vieții noastre morale. •

Treapta inferioară în care ne aflăm, în această privință, se observă nu numai din faptul că ne lipsește o literatură științifică, dar și din lipsa unei divisiuni a muncii intelectuale. Nu se poate conta, ca în alte părți, pe colaborări active, în aceeași ramură, din partea mai multor spirite, cari își împart sarcina și scopurile, astfel ca unii numai să estragă și să grămădească adevăruri obiective, teoretice, alții să culeagă acele adevăruri speciale, formulate gata, fie spre a construi din ele edificii de sisteme sintetice, fie spre a le utiliza în satisfacerea trebuințelor vitale ale timpului lor.

Omul deșteiună, la noi, este redus, de ordinar, dacă se specializează, sau a deveni inutil epocii sale prin cercetări teoretice abstracte, necerute de trebuințele sufletești ale societății; sau a se consuma în dibuirii empirice, căutînd a descoperi leacul durerilor societății sale.

Mai rămîne o alternativă, ultima, și singura rațională, în conformitate cu interesele de conservare morală atît ale lui, ca individ, cît și ale societății. Această alternativă e de a-și pune înainte clar scopul practic social al epocii, și a strînge materialuri și verități în intenția de-a ajuta la deslegarea unei probleme de interes cultural actual.

IV.

Și care e problema de interes general, isvorită din aspirațiile și cerințele mediului social contemporan, la noi?

Mai e nevoie s-o numesc?

De mai bine de un sfert de secol se simte, e pusă în discuții publice, e obiectul meditației succesive al mai multor legislative.

Reorganizarea învățămîntului nostru public, plănuită de mai multe proiecte de legi, începută, aminată, reîncepută de atîtea ori; apoi, în fine, făcută, prefăcută, refăcută iarăși de mai

multe ori—iată problema socială de o capitală importanță. Dela deslegarea ei înțeleaptă, chibzuită, cu pricepere și competență, sperăm, cu drept cuvânt, afirmarea desăvârșită a existenței noastre intelectuale, modernizarea noastră reală, reformarea profundă, aș putea zice renașterea și recrearea noastră după principiile spiritului nou, ale unui spirit crescut din experiența atitor veacuri de muncă intelectuală, ale unui spirit înzestrat cu forțe și aptitudini moștenite într'un organism psihofisiologic dezvoltat.

Ne luptăm să luăm și noi partea noastră la moștenirea forțelor și aptitudinilor morale ale omenirii ajunse în secolul al XX-lea.

Ne luptăm să ne modelăm după inspirațiile spiritului omenirii, care a cîștigat, în ascensiunea către ideal, poziții deja superioare.

Nu e destul a trăi într-un veac, spre a trăi înadevăr *viața* aceluși veac. Într'un timp dat găsim, între oameni și popoare, încă pe represintanții epocelor trecute, în modul lor de a gândi, de a simți, de a concepe societatea și lumea, de a privi relațiile dintre om și om, drepturile individului față cu altul și cu totul din care face parte, de a-și explica natura, în genere.

Noi—trebuie s-o recunoaștem—ne luptăm să intrăm în viața secolului nostru. O viață însă

nu se însușește, dacă se imită numai formele exterioare ale manifestărilor ei. Trebuie să se reproducă forțele interne, fondul, factorii sufletești, funcțiile proprii acelei vieți.

Cel mai important instrument al acestei renașteri morale, este, după-cum se afirmă uneori numai din deprindere, școala: — școala, însă, bine organizată, urmărind scopuri clare, avînd la îndămină forțe sigure, bine adaptate la rolul lor atît de însemnat și de mare.

Și de aceea încercările repetate de-a reface și perfecționa acest instrument admirabil de renaștere socială—școala.

V.

Greutățile problemei nu trebuie să ne descurajeze. Nereușita trebuie să ne facă a cugeta la cauzele ei.

Oricari și oricite cauze s-au enumerat pînă acum, s-a uitat una principală. Epoca noastră simte nevoia, simte lipsurile, dar încercările de lecuire s-aŭ căutat pe calea empirismului unui așa zis „bun simț“, care dă asalt celei mai rezistente fortărețe de granit, înarmat cu puțin altceva decît buna intenție.

Buna voință, în adevăr, face adesea minu-

ni, în multe împrejurări. Dar oricîtă bună voință aș avea eu s. e. să fac acum, înaintea D-voastră, un ciasornic, e sigur, că n-aș reuși. Orcîtă bună voință ar avea cineva din D-voastră să facă din marmură un Făt Frumos, un Apolon, rezultatul încercării lui nu e greu de prevăzut. Nu doară că ne-ar lipsi dragul, sirguința, zelul răbdător, cari însoțesc și producțiile geniului. Dar *exercițiul face pe maistru*. Exercițiul, studiul prealabil, frămîntarea și împodobirea spiritului cu idei, cunoștințe, forme, metode, procedări, iată condiția esențială, care, dindu-se prealabil zestrea intelectuală necesară, ne ajută a realiza, dacă nu tocmai un Făt-Frumos, cel puțin un chip de om care să nu fie un monstru.

Prin exercițiul înțeleg aici mai mult decît practica ucenicului, care nu se conduce decît de spiritul imitației altora. Înțeleg acea lege universal biologică, la care e supusă dezvoltarea organelor și a funcțiunilor corespunzătoare; înțeleg *uzul*, care împreună cu *disuzul*, constituie, după DARWIN, cauza fundamentală a variabilității speciilor.

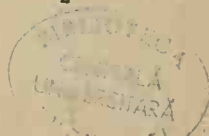
Aici nu e vorba de variații în *specie* umane, după analogia celor animale, ci de variații în sensul formării de specialități intelectuale, în marele organism al activității sociale întregi.

Și aceste specialități, cari răspund la funcți-

uni sociale determinate, se formează prin exercițiul, prin uzul facultăților spiritului asupra unui material de idei anumit, exercițiu îndelungat, continuu, sistematic.

57079
Astfel se formează medicul în o școală anumită, prin concentrarea științelor teoretice către o țintă determinată, prin aplicarea practică a inteligenței la deslegarea unui cadru anumit de probleme. Numai „buna-voință“ de a vindeca omenirea bolnavă, nu ajunge. Și azi se ascultă deja, cu surisul ironiei pe buză, sfaturile empiricilor, cari se conduc numai de „exemplu“, de „imitație“ și „tradiție“ în recomandarea remediilor la curare sau curare boală. Se cere pătrunderea raționată a problemei și alegerea mijloacelor de vindecare, în contormitate bine înțeleasă cu legile fiziologice. Așa că la fiece pas artistul medic să fie în stare a desvolta bazele raționale ale rețetei sale, pe-cit permit datele științei de pînă atunci cu privire la efectele fisico-chimice ale medicamentelor, pe de-o parte, și la reacțiunile subiectului, condiționate de vîrstă, sex, temperament, etc.

Empiria nebazată pe, și ne justificată de cunoștințe teoretice prealabile sigure, și-a trăit traiul, este o fază trecută, *ein überwundener Standpunkt*, cum zic Germanii.



VI.

Deși odată și arta medicală se afla pe același picior de imperfecție ca și cea pedagogică; deși oamenii se simțiau—fără pregătire prealabilă—tot așa de capabili a recomanda un remediū la o boală oare-care, după-cum le dicta „bunul simț“ și „tradiția“, ca și a recomanda mijloacele proprii în educație, în conducerea copiilor, în organizarea învățămîntului public, în direcția scoalelor, fără a cunoaște prealabil nici natura omului, nici legile biologiei sociale, nici linia dezvoltării culturale în omenire, — astăzi medicina s-a emancipat de această treaptă a empirismului naiv și omniștient.

Cauza acestei înaintări inegale se poate ușor întrevedea. Era și va fi totdeauna mai urgent pentru om a-l scăpa de moarte decît de ignoranță, sau fie chiar de rele apucături. Cînd își îndreptărează cineva zilele sale, ori ale copilului său în mînele unui om, se uită de zece ori la calitățile, aptitudinile, priceperea și experiența lui întregă. Cine se tulbură de acestea cînd cere unui om să-l învețe, pe el sau pe copilul său, cetera, scrierea, o limbă, etc?

În cazul acesta, e dispus mai degrabă să arunce vina pe sine și pe copil, dacă explicarea

nu se pricepe, decît pe dascăl însuși. Pentru-că, dacă dascălul știe, este o probă că se poate ști; și, că știe, numai incupe îndoială—de oare-ce e dascăl. Pe-cînd, dacă bolnavul moare, mai totdeauna nu e vina lui, ci a medicului, care n'a știut cum să-l lecuiască.

De aceea societatea s-a îngrijit de-mult, în special, de pregătirea medicilor pentru cariera lor, dîndu-le din-ce-in-ce mai larg și mai aprofundat cunoașterea omului fizic, pe care e chemat a-l cănta, și posibilitatea exercițiului prealabil în spitale, sub conducerea experților recunoscuți, mai înainte d-a se aventura singuri în societate și a periclita viața oamenilor.

O facultate de medicină există de mult în Europa. O catedră de pedagogie la Universitate este o creație relativ recentă.

Pregătirea specială a oamenilor de scoală, a educatorilor și a celor ce se ocupă cu chestii de învățămînt și educație, este o intenție care, deși s-a manifestat mai de-mult, de-abia în secolul al 19-lea a început să se traducă în fapte, prin instituții reale, ca o *caracteristică* a societății moderne.

Din această societate modernă, noi, cari nu sîntem cei dintîi, nu ne putem fali că sîntem nici dintre cei dintăi. Orgoliul național și dreptatea

ne opresc a spune, însă, că sintem cei din urmă dintre popoarele culte ale celor două continente civilizate, Europa și America. Avem împrejurul nostru vecini, cari s-au sprijinit și se sprijinesc încă pe cultura noastră, lucru care ar trebui să ne deștepte nu numai sentimentul mindriei, ci și al răspunderii.

Posiția noastră culturală explică pentru ce, mai mult la noi decît în alte părți, faza empirică a cugetării pedagogice domnește încă.

Cine ar face numai-decît o vină cuiva din aceasta? *Ultra posse nemo obligatur*. Noi privim lucrul ca istorici, și înțelegem calea actuală de tranziție a culturii noastre; dar, în același timp, înțelegem direcția de apucat spre a ieși din ea și a intra în drumul larg al progresului, pe care umblă atît de comod, comparate cu noi, popoarele zise înaintate în civilizație.

În locul diletantismului,—specialtatea!
În locul empirismului,—experiența luminată de știința teoretică corespunzătoare. În locul imitațiilor admiratoare ale altor popoare,—alegerea critică a mijloacelor de progres adaptate la condițiile și natura noastră și călăuzite de idealul desvoltării omenirii în genere, ideal degajat din aprofundarea filosofică a istoriei universale.

În această alegere critică a mijloacelor închipuite de imaginația noastră practică însăși, ori găsite deja și aplicate de geniul și experiența altor națiuni, ne trebuie un criteriū, pe care nu îl dă decit studiul sistematic al științei pedagogiei generale, al istoriei educației în omenire și al trebuințelor sociale actuale.

Ca se ne îndrumăm către soluții raționale, prima și ultima condiție par a fi suficiente. E destul să cunoști trebuințele actuale și să posedezi cultura specială pedagogică în toată plinătatea ei; să-ți ai spiritul adaptat la întregul sistem complex de probleme relative la educație, și disciplina mintală a exercițiului logic special, cerut de deprinderea și familiarizarea cu nexul de idei special acestei categorii de cunoștințe hotărîte; cu un cuvînt să te fi orientat în topografie, aș putea zice, teritoriului intelectual de explorat.

Dar, chiar de ar fi suficiente aceste condiții, cînd sînt pe deplin realizate, cită înlesnire, cită economie de energie și de timp, cînd, în soluția problemelor noastre sociale de azi, putem utiliza experiența altor popoare!

Esperiența altor popoare, însă, nu se vede atît și numai din instituțiile lor actuale, din legile și regulamentele lor privitoare la organiza-

rea și funcțiunea unor așezăminte, cari parcă ar răspunde la trebuințele noastre.

Esperiența adevărată a altor popoare, esperiența complectă și instructivă, se vede din întreaga desfășurare istorică a lor și din ideile conducătoare în acea dezvoltare, deci a) din istoria așezămintelor, care ne arată cînd, cum și pentru-ce au apărut ele în viața socială a unui popor, precum și b) din istoria ideilor relative la acele așezăminte, idei cari adesea le-au precedat, totdeauna le-au modificat, adaptîndu-le la nevoile noi, sau le-au prevăzut căderea, le-au condamnat ca improprii sau ca nemai fiind apte a satisface trebuințele, în vederea cărora s-au conceput și efectuat.

Fără acest studiu, așa zisa utilizare a esperienței altora se reduce la o servilă și oarbă imitație a formelor unei vieți streine, fără pătrundere științifică și critică în rostul manifestațiilor ei vizibile.

Și, în acest caz, adesea se poate întîmpla a imita și lua drept manifestarea unor forțe încă vii și vitale acea ce nu e decît rămășița, pe cale de atrofiare, a unui organ și a unei funcții sociale, cari au răspuns *odată* unor trebuințe reale în acea țară, dar acum ori au fost înlocuite de alte organe mai corespunzătoare cerințelor vie-

ței sociale, sau acele cerințe au încetat, s-au modificat. Și astfel, în ambele cazuri, avem înaintea noastră forma materială muribundă a unei forțe deja moarte, a unui principiu intim deja amorțit.

De multe instituții se poate zice că sînt organe pe cale de atrofiare, fără nici-o necesitate biologică în traiul societăților, și că durează numai în virtutea inerției, ca un reflex sau mai bine un *tic* social, contractat odată din nevoie și păstrat încă fără conștiința necesității și existenței lui.

Astfel vedem încă pe cer, mulți ani după stingera lor, lumina stelelor dispărute, cari aș strălucit odată în toată înflăcărata vibrație a scintei toareii lor existențe.

Pe de altă parte, observarea superficială numai a instituțiilor, a manifestărilor vizibile, existente, ne împiedică să observăm viața principiilor genetice cari elaborează, în adîncul frămîntărilor vieții, răspunsul practic la cerințele încă nesatisfăcute ale societății. Organul se conturează deja, viața, funcția lui a luat deja ființă în concepția creatoare a intelectului luminat, fără ca nimic definitiv gata, să se înfățișeze ochiului observator.

Astfel de mult răsar pe cer stelele în adîncimile universului și numai după ani și ani ajung la ochiul nostru material razele existenței lor.

Sau, formulînd cu EMINESCU aceste adevăruri:

*Icoana stelei ce-a murit
 Incet pe cer se sue.
 Era pe cînd nu s-a zărit,
 Azi o vedem și nu e.*

De aceea, ca să profităm de experiența complexă a popoarelor, nu trebuie să ne oprim la considerarea superficială a stării lor de lucruri actuale. Nu aparența să ne conducă, ci adevărata existență, cugetarea lor și actele lor controlate și conduse de rațiune.

IX.

În intenția acestei folosințe, cred că se impune direcția studiului nostru de Istoria Pedagogiei.

Vom întreba gîndirea și încercările raționate ale diferitelor epoce din omenire, tot-deauna cu dorința de-a învăța dela ele ceva pentru ridicarea stării noastre de azi.

Natural, a învăța din experiența timpurilor trecute, însemnează numai un lucru, care e ușor de înțeles, dar totuși trebuie spus lămurit. A învăța din experiența veacurilor omenirii, însemnează a culege sugestii de soluții analoge pentru păsurile noastre; soluții nu identice, ci analoge, modificîndu-le cuprinsul după

cuprinsul trebuințelor și naturei noastre etnice.

Din marginile acestui scop delimităm întinderea în trecut a studiului nostru. Nu ne vom opri mult asupra educației la acele națiuni care n-au fost călăuzite încă de reflexie teoretică, în privința scopului și alegerii mijloacelor de educații.

Ne vor interesa, dintre popoarele antice, natural, cele cari au desfășurat o cultură mai însemnată, *Grecii și Romani*, dela cari poate încă am avea câte ceva de învățat, în privința cugetării pedagogice.

Ne vor fi și mai direct interesante și instructive, negreșit, popoarele moderne, cu multiplicitatea soluțiilor propuse aproape pentru aceleași trebuințe culturale esențiale comune timpului lcr.

Dorința mea ar fi să ajungem la acestea mai de grabă. Dar nu voi uita consiliul lui ORATIU: *festina lente*. Mă voi grăbi încet, spre a avea timpul să estragem din fructul cultural al fiecărei epoce sucub substanțial, cu care am putea nutri și întări spiritul.

Dacă hotărnicesc astfel, în marginile utilității practice, cadrul studiilor de istoria pedagogiei, înțeleg foarte bine deliciale intelectuale ce s'ar

putea gusta din modul de a cerceta istoria pedagogiei și din celelalte puncte de vedere espuse deja.

Cind bate însă la ușă foamea, iese poezia. Cind interesul *afirmării* vieții intelectuale vorbește, trebuie să aștepte interesul alintărilor speculative, fără aplicație practică mai apropiată.

Va veni și la noi timpul dorit al acestei delectări teoretice. Generația ce-l va apuca va duce o viață intelectuală mai înaltă, dacă nu mai fericită decît noi.

Dar nu ne plîngem. Avem pe de-o parte conștiința plăcută a esercițiului forțelor în deslegarea unor probleme de utilitate văzută pentru timpul nostru. Iar, pe de altă parte, avem mulțumirea că vom fi ajutat, prin silințele noastre, la genesa unei epoce mai norocite.

Prelegerea II.

EDUCAȚIA LA POPOARELE SĂLBATICE.

I. Bogăția de sugestii a istoriei pedagogiei moderne datorită asemănării condițiilor de viață a popoarelor noi. Ce folos s-ar putea estrage și din cunoașterea ideilor și mijloacelor de educație ale popoarelor vechi, nu numai Greci și Romani, dar și Indieni, Chinezi, Evrei, Egipteni, etc.—Sugestii *positive* și *negative*.

II. Chiar cunoașterea modului de educare al sălbaticilor nu e de tot fără folos. Surprinderea unei asemănări eventuale între modul de a fi actual cu vre-o formă inferioară de manifestare trecută, trezește sentimentul mândriei și dă impulsia propășirii. „Strigoii“ culturali.

III. Educația sălbaticilor nu e condusă de principii teoretice. Instinctul de conservare individuală și socială, călăuză în alegerea sistemului de mijloace educative. —Înțelesul cuvîntului educație aplicabil la sălbatici.—Esemplul și imitația ca factori de adaptare la omogenitatea mediului social.

IV. Acord între pornirile firești și sugestiile mediului; între cerințele vieții și acțiunile de învățat prin imitație și exemplu. *Aforizma: non scholae sed vitae* numai la civilizați, abătută dela natură, se putea ivi cu înțeles.

V. Obiectul esențial, aproape unic, de atenție în edu-

cația sălbaticului e corpul, în înfățișarea lui esteroară. Schilodirile și tatuările trupești în educația sălbaticilor și sufletești în a civilizațiilor.—Resturi de educație fizică sălbatică în civilizația de azi.

I.

Conform scopului pus înaintea cursului nostru de istoria pedagogiei, ceea-ce ne-ar interesa mai de aproape ar fi *istoria educației și teoriilor pedagogice moderne*. Din acestea am estrage învățăminte mai direct aplicabile și utilizabile la trebuințele noastre pedagogico-sociale.

Esperiența popoarelor moderne se face, la toate, relativ aproape în aceleași condiții. Imprejurările vieții moderne sînt relativ aceleași la toate popoarele din Europa și America. Natural, deci, că atracția scopului nostru ne va face să ne grăbim mersul către timpurile noastre, mai bogate și sugestii utile.

Cu toate acestea, nu trebuie să credem că, în esperiența popoarelor vechi, nu vom găsi multe povețe pentru viața noastră de azi.

Și nu vorbesc numai de instituțiile și ideile poporului Grec și Roman. Cultura și esperiența lor e baza culturei și civilizației noastre. Ba încă multe din formele biologic-sociale, necesare timpului lor, durează fără necesitate și

azi și string în cercuri arhaice și anachronistice libera dezvoltare a organelor corpului social modern. Aceasta însemnează că, fără să vrem, trebuie să contăm pe trecutul glorios și plin de vitalitate al *Grecilor* și *Romanilor*. Ultimele ondulații ale valurilor cugetării și culturii lor practice s-au revărsat pînă la noi.

Dar chiar experiența altor popoare, pe cari *Grecii* orgolioși, în meritata lor mîndrie, îi numia *barbări*, ne va fi de folos, dacă vom ști a distinge și alege consiliile din încercările și reflexiile lor pedagogice.

Indienii, *Chinezii*, *Persii*, *Egiptenii vechi*, ne vor servi uneori de călăuze înțelepte și pozitive, alteori de magistri *negativi*; ne vor îndemna adică uneori la imitarea preceptelor și exemplului lor practic, în atingerea unor scopuri bune, dorite și de noi; alte-ori ne vor servi de avertisment, arătîndu-ne, în concreta desfășurare a vieții lor istorice, consecuențele naturale ce ies pentru societate din funcțiunea unor instituții și din bazarea pe niște principii, cari poate ne sînt comune, noastră și lor, sau cari ne ispitesc a le pune la temelie clădirii noastre pedagogice și scolare.

II.

Ceva mai mult. Din acelaș punct de vedere, nu va trebui să ne pară cu totul nefolositoare pentru omenire, și în special pentru scopul nostru, viața și experiența popoarelor sălbatice. Chiar ele ne pot da oare-cari sfaturi pozitive; și n-ar fi de loc imposibil ca chipul lor tatuat să ne facă, din cînd în cînd, semne de prieten încercat, care voiește să oprească pe altul dela săvirșirea unui pas periculos, dela repetarea unor încercări cu urmări fatale recunoscute. Poate unele părți din socio-biografia salbatică ar juca adesea rolul de deșteptători ai conștiinței asupra situației noastre proprii. Ne vom vedea, poate, și surprinde trăsăturile în oglinda trailului și tendințelor lor. Și, vorbind noi, Europeii moderni, de populațiile și hoardele Americii, Africii, Oceaniei, ne vom trezi, poate, une-orî cu un fior de recunoaștere de noi înșine, în starea întunecată a veacurilor moarte și îngropate în negura trecutului depărtat; ne vom simți în ghiarele „strigoilor“ invizibili ai spiritului care a trăit în faza inferioară a vieții strămoșilor seculari. Și oroarea ce ne va apuca de prezența în sufletul nostru a acestor moaște parazitare ale altor suflete fără repaus în groapa lor istorică, ne va

da curajul de a smulge din noi rădăcinile moarte ale trecutului și a sili „strigoii“ sufletești să reîntre în liniștea mormintului și să redea celor vii pacea și libera dezvoltare a vieții lor normale.

Înțeleg prin *strigoii*, acele instituții, legi, tendințe, păreri, acele sisteme și credințe, acele dogme și obiceiuri cari n-au altă rațiune de-a fi decât că *aū fost*, n-au alt sprijin decât tradiția. Ele sînt manifestări biologico-sociale cari și-aū avut rostul lor odată, s-aū ridicat pe temeiul unei rațiuni suficiente, fie că au răspuns unor nevoi ale tipului, fie că se armonizau cu restul ideilor, cu suma cunoștințelor crezute ca sigure în acea epocă. Rațiunea lor suficientă însă a dispărut azi. Ele nu mai răspund nici nevoilor practice ale timpului, nici nu mai staū, din punct de vedere teoretic, în concordanță logică cu datele intelectuale admise și crezute ca sigure în timpul nostru. Își supraviețuesc loru-și ; duc viața moartă a trecutului, nu se împărtășesc din izvorul vieții vii a prezentului. Impedică și tulbură, din contra, realizarea aspirațiilor nouă, întîrzie adaptarea la noile condiții de existență, se opun evoluției naturale a vieții sociale, plimbîndu-și scheletul lor descărnat și pămîntos pe stradele orașelor moderne, ca niște gardieni geloși de li-

niștea stagnației, și scuturându-și desperat oasele mucegăite ale brațelor lor invidioase la fereastra celui ce cugetă la reforme și unde se proiectează mijloace pentru îndrumarea către un ideal modern de viață.

Aceștia sînt strigoii. Ei sînt vechi, de pe timpuri preistorice, și sînt noi, de eră. Dar sînt deopotrivă morți resculați și turburători. Deopotrivă, sabia de foc a rațiunii trebuie să-i alunge în negura mormîntului lor istoric ori preistoric.

III.

Educația sălbaticilor nu e condusă de principii teoretice. E totalitatea mișcărilor și manifestărilor de adaptare la mediū, la condițiile de viață.

S-au transmis din tată în fiu oare-cari deprinderi de reacție potrivite la împrejurările obișnuite ale mediului. Reacțiile s-au innemurit din *intimplare* or s-au ales din *reflexie* pe baza experiențelor anterioare. Ele sînt produsul relativ spontan, instinctiv, nereflectat al spiritului, al voinței.

Dacă este să găsim și să stabilim un principiu, pe baza căruia s-au ales acele categorii și manifestări ce dau naștere deprinderilor și moravurilor, acel principiu, un principiu înăscut de

acțiune, nu este un produs al meditației conștiente, al gândirii calculatoare, ci o lege biologică adincă și generală, care se exercită fără știrea și voia reflectată a individului, în mod natural și inconștient.

Acel principiu este conservarea individului și a speței.

În vederea imediată a conservării se nasc întreprinderile selbaticului, sau în vederea unor plăceri imediate, sub impulsul unor dorințe senzaționale. Sistemul de mijloace pentru adaptarea la mediū, la condițiile de traiū, sau la satisfacerea unor trebuințe sufletești simple, dar imperioase, sistem născut astfel spontan din acțiunea și reacțiunea reciprocă a individului și societății față cu natura, formează țesutul sociologic prin care trebuie să treacă or-ce individ nou venit.

Trecerea prin purgatoriul de forme, deprinderi și moravuri deja cristalizate, și cu atit mai imutabile și rigide cu cit rațiunea originii lor se perde în „noaptea timpului“, modulează pe individ după tipul aproape omogen al mediului și constituie aceea-ce se poate numi educația lui.

Cuvintul *educație* se ia aici în sensul lui larg, cuprinzind în conotația sa toate influențele venite dela mediul social, fie acelea intenționate în

scopul conștient al formării omului, fie ne-intenționate, numai prin forța exemplului.

Această modelare a individului se face pe baza principiului *imitației* și a *exemplului*.

Cei mari servesc de model viu și concret celor mici și neformați. Aceștia se uită la ce face cei dinții, și repetă, în ființa lor întreagă, modul de-a fi și de-a se manifesta al aceloră. Iar modelul de imitat este cu atât mai simplu și mai omogen, cu cât societatea se află pe-o treaptă de dezvoltare mai inferioară, unde divisiunea muncii sociale n-a produs diferențierea specializărilor, cari dau naștere la organe sociale deosebite, corelate între ele, întogmai ca organele corpului animal. Aceste organe, neasemănate între ele, formate din elemente modificate în vederea constituirii și funcționării particulare a părții corporale în care se află, colaborează împreună către un scop unic: conservarea și bună-starea organismului animal, sau organismului social, în cazul de față. Sint deci supuse și la legea *integrării* organice.

Cînd organismul, fie animal fie social, este însă inferior, diferențierea fiziologică este negreșit redusă. Găsim funcțiuni multiple și variate cumulate în cîte-va organe, cari se deosebesc, din această cauză, puțin între ele, și deci se pot suplini ușor în activitatea lor unele prin altele.

Omogeneitatea socială are avantajul liniștei sufletești ce o dă siguranța punctului de plecare și claritatea țintei de ajuns. Indoiala nu pătrunde încă spiritele asupra scopurilor și mijloacelor de ales, spre a înnemi și a realiza cel mai frumos și demn tip de viață. Tipul de viață este unul și același, hotărît și neîndoios, ba inevitabil, cu puține variații pentru puținele diferențieri de funcție socială, condiționate de vîrstă și sex, sau uneori de poziția socială ereditară.

A pune, în o astfel de societate, întrebarea: care e scopul educației? dacă s-ar înțelege, ar părea o întrebare oțioasă, poate absurdă; cum s-ar părea fluviului, ce merge drept la mare, pe drumul său de secole, întrebarea: care e drumul cel mai drept ce duce la mare?

Și tipul general de viață se cristalizează în ființa noului individ prin forța esemplului și a imitației.

Astfel învață copilul sălbatecului, prin *imitație*, deprinderile și gustul practicilor de cruzime, de hoție, de supeștiți, întrebuițarea talismanelor, a podoabelor esteriore, menite a deștepta sentimentul spaimei și al admirației; gustul pentru băuturile ametoare, pentru amuzamentul feroce, pentru distracțiile sălbatice cu artele lor copilărești, cu muzica lor sgomotoasă, cu plastica lor informă,

cu danşurile lor fioroase, indecente sau războinice, bazate pe principiul simulării actelor de o duşmănie militantă sau de un erotism lubric.

IV.

Nu e vorbă, aceste gusturi şi deprinderi—pentru a căror cunoaştere mai amănunţită să se vază descrierile sociologilor şi etnologilor ¹⁾—nu se contractează numai din influenţele educatoare indirecte ale mediului.

Nu trebuie să se creadă, că, dacă acest mediu ar varia, dacă un copil de sălbatic ar fi transplatat într'un mediu european civilizat, rezultatul ar fi în fond cu totul altfel, că am obţine cumva, vr-odată, din capacitatea craniană, intelectuală şi morală, a unui Negru un erou al civilizaţiei.

Inclinaţiile lor naturale nu merg deloc mai departe de solicitările mediului; şi influenţele exemplului nu contrazic mult apucăturile şi aptitudinile lor innăscute, ereditare.

Gustul hoţiei, beţiei, cruzimii, etc., nu sînt numai deprinderi contractate; nu sînt numai inclinaţii cîştigate prin exerciţiul provocat de exemplu, întărit de imitaţie; ci corespund chiar unor în-

1) Vezi, bunioară, LETOURNEAU, *La Sociologie d'après l'Ethnographie*. Paris.

clinării naturale, datorite evoluției lor psihologice inferioare.

Afară de acestea, ceea-ce se cîștigă mai pozitiv, ca adaptare la faza lor de civilizație primitivă, este cunoașterea fabricării și întrebuintării instrumentelor grosiere, a armelor lor de apărare și de vînat.

Sub călăuzirea celor maturi învață sălbaticeii a pescui, a vîna, a distinge și utiliza proprietățile lumii organice și anorganice, a cunoaște obiceiurile animalelor, proprietățile lucrurilor și plantelor, obiceiurile și calitățile populațiilor învecinate, modul de a se apăra și de a le ataca. Învață deci tot ce le este necesar în lupta pentru traiu, tot ce e folositor în viața lor de toate zilele; învață pentru practică, pentru conservarea și fericirea lor terestră, pentru asigurarea încontra relelor venite dela lucruri și spirite.

Sistemul lor de educație e crescut din rădăcina nevoilor reale, e adaptarea la condițiile existente ale vieții.

Această dezvoltare spontană, naturală, a unui sistem de educație, e critica evidentă a degenerărilor rafinate ce se întîlnesc în sistemele de educație ale popoarelor civilizate, unde considerații artificiale impun, ca modă socială, învățarea

unor lucruri, a căror utilitate e greu de dovedit pentru viață.

Din experiența popoarelor civilizate s-a ivit nevoia de-a se striga: *non scholae sed vitae discimus*. Pentru conștiința simplă, naturală, nepervertită deși nedesvoltată, a sălbatecului, nu se înțelege ce va se zică a se învăța ceva numai ca să se știe, fără a fi de utilitate individuală sau socială.

Credințele și superstițiile lor, cari joacă rolul ipotezelor noastre filosofice despre lume și suflet, le ajută a se orienta în cosmos, pe-cît gradul lor de inteligență și experiență le permite. Invățarea practicelor folositoare traiului le dă mijlocul conservării și asigurării buneii lor stări relative.

Vina lor decî—dacă se poate socoti asta o vină—nu stă în punctul de plecare, în principiul fundamental al educației, ci în imperfecția mijloacelor necesare la realizarea lui concretă.

Nu mai în educația popoarelor civilizate se constată, adesea bunioară în programa scoalelor, lipsa cunoștințelor cerute imperios de necesitățile sociale ale timpului, și în schimb prezența altora nefolositoare; se constată asemenea, nu rare-ori, nepotrivita propunere a celor necesare, astfel că modul lor de predare nu tinde a ajunge la scopul lor educativ.

Să se justifice bunioară *lipsa* din învățămînt a

cunoștințelor mai aprofundate economice, sociale, politice, al retoricei proprii zise. Până mai deunăzi, studiul limbilor slave, la noi, lipsia chiar din învățămîntul superior.

Să se justifice, asemenea *prezența* limbelor moarte, sau metoda de predare actuală a limbilor, istoriei, literaturii, etc.

V.

Dacă ne întrebăm : oare sălbaticii nu pun preț deosebit pe nici-o achiziție a experienței lor, așa ca să creadă de nevoie a o comunica și transmite voluntar și intenționat urmașilor ? Sociologia ne dă răspunsul, indicîndu-ne, pe de-o parte, ideia și felul sentimentului ce au ei pentru copii, pe de alta, inclinațiile lor favorite și pasionate pentru niște modalități de infățișare fizică exterioară.

Copilul, ca și femeia, e la dinșii un animal domestic, în unele părți chiar mai puțin considerat și respectat decît animalul.

Dacă se întîmplă că împrejurările scapă pe un copil de a fi ucis sau mîncat de părinții săi, ceea-ce atinge culmea dragostei sălbatice, apoi el nu ajunge nici-o dată la maturitate cu formele și proporțiile naturale ale corpului.

Sălbaticul are un ideal de educația corpului, după care îl modelează, întocmai cum civilisatul are un ideal, după care caută a ciopli și sculptura sufletul, dispozițiile psihice, inteligența, sentimentul și voința.

Noi numim acele idealizări corporale ale sălbatecului mutilări, schilodiri. Poate că timpurile viitoare, mai luminate asupra idealului și mijloacelor educației, ar avea dreptul să numească tot așa modificările ce introducem noi în formele și funcțiile sufletești ale copilului. Cel puțin ROUSSEAU a zis-o deja pentru timpul său, și critica lui rămîne în parte în vigoare și în timpul nostru, în timpul cînd domnește deplorabilul *stupor paedagogicus*, prostia fabricată în școli, din nehibzuita alegere, dispunere și predare a objectelor de studiu.

Sălbatecul dă o atenție particulară formei exterioare a corpului, nu numai podoabei, gătelei, dar fasonărei chiar a părților corporale.

Aci stă, se poate zice, educația propriu zisă la sălbateci. Individul care n'ar avea buza perforată și străbătută de un metal sau un lemn, sau n-ar avea nasul turtit artificial și împodobit de vr-un obiect înfipt de-a curmezișul, ca o agrafă în cravata bontonistului superficial modern; indivi-

dul care n-ar avea obrazul și corpul tăiat și întrețaiat, *tatuat* în diferite sisteme de condeiare, figurind plante și animale ; sau care n-ar avea capul deformat după un model, redus la niște proporții de alungire sau turtire, determinate de uz și tradiție, etc., este un individ perdut în opinia semenilor săi.

Nu e nevoie să mai fac aproprieri între aceste tendințe ale educației sălbaticeilor și între unele obiceiuri ale societăților noastre culte. Pedagogii și medicii s-au ridicat de mult în contra deprinderii de-a se sugruma aproape copii mici în scutice și fașe. Și, în ce privește siluita defigurare pseudo-estetică a corpului, siluire ce pricinuește atitea pagube sănătății și buneii dispoziții sufletești, să mai amintesc oare *corsetul*, acest produs al industriei moderne așa de criticat, uneori cîntat, totdeauna însă căutat ?

Sălbaticeii, ca să-și perfecționeze cultura corpului, își colorează fața, buzele, dinții. E curios a observa încă în societățile noastre resturi destul de vivaci ale acestui sistem primitiv de educație. Nu mai vorbesc de întrebuițarea esternă a unor substanțe destinate a da obrazului și buzei un anumit colorit. Se știe că sulimanul domnește la noi în grad invers proporțio-

nal cu adevarata cultură. E în vigoare mai ales la mahalale și la țară.

Dar instinctul neluminat al frumosului rău înteles conduce spiritul chiar la întrebuițarea internă a acidelor, în scopul de-a determina o colorare morbidă, „paloarea“ așa zisă poetică, simpatcă și melancolică. Cine nu știe ce rol joacă, din nenorocire, pela scoalele secundare de fete, lămîia? Iar în familie, pe lângă lămîie, oțetul?

Nu sint acestea practice, pornite din acelaș spirit de educație corporală, pe care îl găsim la sălbaticii?

Iată cum cunoașterea vieței și educației sălbaticilor ne poate fi de oare-care folos. Chiar de la ei luăm îndemnuri pozitive și preventive, de cari ne putem servi pentru îndreptarea noastră.

Prelegerea III-a.

—

EDUCAȚIA ÎN INDIA.

POPOARE ÎN STARE DE NATURĂ, DE CULTURA ȘI DE CIVILIZAȚIE.

I. „Starea de natură“. Deosebirea dintre starea naturală și culturală sau de civilizație. Deosebire cantitativă. Evoluția stării de natură către cea de cultură și civilizație.

II. Nuanța de înțeles a termenului „cultură“ și „civilizație“.

III. Educația la *Indieni*.—Științele din *Veda*. Importanța, cultivarea și „cultul“ limbii. Clasicismul indian. Logica și matematica.

IV. Clasele sociale și privilegiile învățămîntului. *Bramani*. Durata studiilor, cel puțin 20 ani; une-ori toată viața. Diploma conferia dreptul chiar la fericirea eternă.

V. Sfințenia școlii, cărții, învățătorei și învățătorului.

I.

Dela popoarele sălbatice, în stare de natură trecem la descrierea educației la popoarele culturale și civilizate.

În această formulare de idei găsim expresii cari trebuiesc explicate.

Am zis popoare în stare de natură. Astfel sînt considerați sălbatecii.

Ce va să zică popoare în stare de natură?

Strict luat lucrul, nu există popoare în afară din starea „naturală“. Tot ce se găsește în natură, e natural: supus *la*, și espicabil *prin* legile ei.

Ca să înlăturăm or-ce neînțelegere, să ne dăm seama de ce va să zică *stare naturală*, sau „de natură.“

Cuvîntul *natură* are aici, în mod vădit, două accepții amestecate: a) accepția de stare *primitivă*, și anume stare inițială, simplă, originară, în timp; și b) stare de dezvoltare *spontană*, imediată, călăuzită nu de principii raționale premergătoare, nu de teorii conștiente, ci de principii latente, active, lucrînd ca niște legi naturale, nerevelate intelectului și observării metodice.

La aceste accepții se adaugă, ca un corolar: simplitatea organismelor psiho-individuale și biologice—lipsa unei diferențieri de muncă, de funcție a membrilor, lipsa unei adaptări colective mai complexe și mai înaintate la condițiile de viață socială.

Aceste caracterizări schițează deja, prin contrast, noțiunea unui popor cultural, în opunere cu aceea a unui popor în așa zisa stare de natură, primitivă.

Pe-cînd la această domină mișcarea și manifestarea nereflectată, voința inferioară, sensați-

onală, instinctul; la popoarele culturale, civilizate, domină mai mult voința rațională și raționată. Activitatea se conduce de principii teoretice generale, nu e de natura reacției imediate, necontrolată de reflexie și de reguli de viață.

Iată de ce se atribuie, cu oare-care dreptate, popoarelor primitive epitetul de copile, de popoare în faza de copilărie a omenirii. Această noțiune e totuși relativă, ne putem inchipui trepte numeroase.

Pe de altă parte, cum să tăgăduim popoarelor primitive oare-care grad de cultură și ceia ce s-ar putea numi: civilizație primitivă? Au și ele regulile lor de viață, după cari se călăuzesc; au, ce s'ar putea numi, „filosofia“ lor teoretică și practică, negreșit nu formulată în dogme și cărți savante, dar cristalizată în obiceiuri și tradiții, cari reglementează și dă direcție anumită pornirilor individuale, supunându-le unei norme.

Găsim și la ele un început de diferențiere a muncii sociale: găsim un șef, o clasă socială de luptători, o aristocrație de virstă și de forță.

Cestiunea, în această clasificare etnologică, este nu de-a ne baza pe un criteriu de distincție tranșant, ci pe deosebiri de grad și cantitate

în reala funcționare a unor principii și condiții normale de existență socială.

Cine mai admite azi conceptul unei stări de natură, în care omul n-ar fi trăit de fel în societate, ci ar fi trăit izolat și în stare de *bellum omnium contra omnes*?

Sociabilitatea nu e doar un product al reflexiei, cum credeau mai ales raționaliștii secolului 18-lea, ci un derivat practic al naturii, al organizației su-fletești și trupești a omului. Dar această tendință către socializare e supusă evoluției. Simpatia se dezvoltă în omenire treptat, întinzându-se dela familie la grupuri din-ce-în-ce mai întinse de oameni. Lărgirea simpatiei atrage după sine sporirea relațiilor interumane, cari sînt supuse la legi bio-sociologice naturale, menite a realiza și conserva bună-starea și fericirea totalității grupului omenesc. Aceste legi, inerente vieții sociale, aceste condiții naturale de sănătate și fericire socială, ca și legile vieții individuale, ca și legile fiziologice, devin treptat conștiente pentru intelectul observator. Și observați că ele sînt cari formează, în mod spontan și instinctiv, baza de inspirație a legiuirilor pozitive, a dreptului și moralei, a regulilor de apreciere, după cari opinia publică laudă sau critică activitățile indivizilor și or-ce manifestări omenești.

Esperiența raporturilor față cu natura și cu mediul social dă naștere științelor cosmologice și neologice; și acestea, la rîndul lor, servesc de bază, cu legile lor, la crearea de instituții, de organizații culturale, fie pentru darea dreptății, fie pentru conservarea în afară a corpului social, fie pentru procurarea și elaborarea mijloacelor de bun trai fizic, fie pentru transmiterea la noile generații a experienței de pînă în momentul de față. Ce sînt acestea altceva decît trebuințele sociale din cari s-a născut breasla judecătorilor, a luptătorilor, a preoților, industriașilor și comercianților, profesorilor, etc.?

Cu cit experiența raporturilor față cu mediul fizic și social grămădește mai multe fapte și degajează mai multe legi, naturale și morale; cu cit instituțiile, menite a asigura fericirea completă a societății se înmulțesc și se organizează mai rațional, în vederea scopului, cu atît zicem că un popor stă în cultură și civilizație mai presus de altul.

II.

Am introdus doi termîni, referitori la două noțiuni deosebite, cînd am zis cultură și civilizație. Să lămurim puțin aceste idei.

În istorie adesea se face distincție între popoare culturale și popoare civilizate. Civilizația este o treaptă superioară a culturii: este cultura potentată pînă la gradul organizării ei principale, pînă la transformarea și întemeierea individului ca factor conștient și solidar în funcțiile sociale.

Dacă o cultură înaintată e condiționată de o înaintată divizie a muncii, o civilizație adevărată e condiționată de o integrare a activităților diferențiate, în vederea fericirii generale, pe baza unei simpatii largi și aprofundate.

O cultură dezvoltată poate sta alături cu o diferențiere unilaterală și exclusivistă, cu o alcătuire bunioară a societății pe caste.

O civilizație se întemeiază pe dezvoltarea individului în vederea nu numai a specializării ei, ci și a conștiinței solidarității și contopirii lui cu totul din care face parte.

Cultura se poate rezema pe practica tradițională și oare-cum sacramental cristalizată.

Civilizația admite factorul raționalității și al readaptării continue pe baza constatărilor critice, în conformitate neconținut ca principiul și idealul omenirii din-ce-în-ce mai bine înțeles.

De aceea popoarele culturale sînt relativ staționare; cele civilisate sînt în perpetuă devenire, în perpetuu progres.

La cele dintîi găsim predominînd actul reflex social, tradiția, obiceiul ; la cele de-al doilea reflexia critică, rațiunea teoretică, practica raționată,—pe-cînd, la popoare zise primitive, în stare de natură, predomina instinctul.

Astfel se poate explica pentru-ce popoarele orientale vechi se subsumează de multe ori sub denumirea de popoare *culturale*, nu *civilizate*.

E o distincție fină, întemeiată iarăși nu pe o caracteristică tranșantă, ci pe o notă cantitativă. Căci de altminteri și la popoarele civilizate constatăm acțiunii sociale reflexe, deprinderi consacrate, tradiționale, relativ immutabile. Dar factorul transformator totuși e, la acestea, în grad mai vizibil decît la cele zise culturale.

Dar parcă la popoarele culturale nu găsim o civilizație, nu găsim știință, artă, filosofie ? Ba da, însă nu sint așa întinse în corpul social, nu formează un focar de sinteză sufletească comună, nu alcătuesc o avere intelectuală obștească. Și, afară de aceasta, să notăm că se consideră de origină supraomenească, divină, se înconjură de mister și de respectul autoritarismului, se primește și se transmite relativ fără alterări, ca ceva sacru. Ceea-ce face omul, omul poate desface. Ceea ce se consideră ca un dar dela zei, omul nu se crede capabil de a-l controla, discuta, critica și deci amenda, la nevoie.

III.

Să vedem în scurt cite-va date mai sugestive din educația popoarelor orientale vechi.

Incepem cu *India*.

Intreaga civilizație a *Indiei* se întemeiază pe cartea sfântă a ei, pe *Veda*, al cărui fundament intelectual e compus din himnuri către zei, din rugăciuni și formule religioase, întrebuințate la cultul divin și la sacrificii.

La conținutul propriu zis al acestor texte sfinte se adaugă, ca părți suplimentare, niște interpretări și lămuriri teoretice, dogmatice, didactice, din cari au ieșit cele zece științe ale *Indiei*:

1) fonetica, 2) doctrina ceremonialului, 3) gramatica, 4) exegesa, 5) metrica, 6) astronomia, 7) jurisprudența, 8) legenda, 9) logica și 10) dogmatica.

Interpretările și studiile *limbistice*, fonetica, gramatica, metrica, formează partea capitală în preocuparea științifică a *Indienilor*. Se da limbii un cult, aproape ca unei divinități. I se adresa chiar imnuri ¹⁾. În învățămînt se da cea mai mare importanță studiului ei. Și se înțelege ușor pentru ce. Pentru un cuvînt de utilitate.

1) 1. OTTO WILLMANN, *Didactik als Bildungstehre* I, 119, sq.

Nu doară că Indienii simțeau nevoia de-a cultiva limba maternă, ca unul din mijloacele sociale și culturale cele mai puternice, ca un factor de influență asupra semenilor, cum concepeau arta vorbirii Sofiștii la *Greci*. Dar limba vorbită mergea la dinșii din-ce-în-ce pe căi mai depărtate de limba scrisă, de limba literară sacră a *Vedei*, care devenea tot mai mult o limbă relativ moartă.

Indienii nu cunoșteau însă argumentele didactice invocate de moderni spre a salva învățămîntul unei limbi ce nu mai trăiește; nu cunoșteau nici argumentul „gimnasticii intelectuale“, nici al „culturei clasice a spiritului“. Ar fi putut invoca însă cuvîntul, ce se punea înainte pentru învățarea limbei latine: necesitatea de-a ceti în limba moartă opere importante și instructive. *Veda* era cartea sfîntă a culturei lor. De aceea, între mijloacele de-a ajunge la fericirea eternă, se cerea cunoașterea limbii literare sacre. Se poate inchipui argument mai puternic? Clasicismul literar antic al scoalelor moderne n-a recurs încă la dînsul.

Mai tîrziu, în secolul 6-lea a. ch., studiul limbei se desvoltă, pînă la producerea unei retorici și poetici, în care se trata despre valoarea și însemnătatea cuvintelor, despre diferite feluri de stil, despre greșelile de compozi-

ție, și chiar despre arta vorbirii, despre figurile retorice, cari împodobesc discursul.

La aceste științe, relative la limbă, se adaugă, după importanță, logica. Ea trata despre *percepție*, despre *raționament sau concluzii*, și despre *autoritate*, ca cele trei izvoare de convingere. Ba încă acest studiu nu s-a mărginit a fi predat de învățați oficial recunoscuți, de Bramani, ci se iviră chiar profesori speciali, cari jucau rolul Sofiștilor, considerați de Bramani ca niște „flecari“.

Până aci vedem cultivate și predate mai mult științele neologice. Invățămintul Indienilor pare a fi fost predominant de principiul clasicismului.

Dintre științele zise exacte, găsim *astronomia* și *matematicile*, destul de inbite de spiritul unei țări, unde se zice că s-a descoperit jocul cel mai condiționat de calcul și de combinări în raporturi de spațiu,—șahul. *Matematica* însă era păstrată ca un studiu privilegiat al preoților.

IV.

Bramanii, clasa superioară a cultului Indienilor, deposedarii și reprezentanții autorizați ai științei, produși din chiar capul Zeului, erau pro-

fesorii poporului, adică ai clasei războinicilor și ai clasei muncitorilor, cari aveau dreptul a cunoaște conținutul *Vedei*. Clasa desmoștenită *Sudra* este esclusă cu totul.

Grade de privilegii se stabilesc și pentru cele trei clase fericite. Copilul brahmanului e admis la învățatură dela 8 ani, al războinicului dela 11 și al lucrătorilor dela 12 ani. Toți elevii se strâng pe lângă un Brahman, stau în casa lui, fac pe ucenicul.

Și durata studiului se calculează cu zecimile de ani. Căci *Veda* e mare și profundă ; e compusă din patru părți, și pentru fie-care parte nu trebuie mai puțin 12 ani de studiu : școala aceasta patriarhală n'avea deci o durată mai mică de 48 ani ! De aceea unii elevi rămân toată viața pe lângă dascăl ; alții isprăvesc cam după 20 ani. Cînd se încheie învățămîntul, se sevîrșete o festivitate și se serbează *a doa naștere* a absolventului. Această diplomă e destul de importantă : ea dă titularului speranța și dreptul la fericire în lumea aceasta, dar mai ales în cealaltă.

V.

Predarea învățămîntului *Vedei* se făcea aproape cu sfințenia și gravitatea unei slujbe divine, unui cult bisericesc. În *Rigveda* se indică pre-

scriptiile anumite cum să se procedeze în lecțiuni.

„Astfel să facă învățătorul instruirea copiilor ce s-au devotat lui și studiului. Să se așeze într-o parte bună a orizontului, spre Ost, Nord sau Nord-Ost. Elevul să se așeze la dreapta; de sînt mai mulți, unde este loc. După-ce toți scolarii săruntă picioarele învățătorului și le au atins cu capul, îl roagă zicînd :

„Citește și spune, înălțate doamne“.

Învățătorul să răspundă: „Prima rugăciune, care este poarta cerului pentru scolar și pentru învățător, să fie tot-deauna începutul studiului“.

Învățătorul apoi începe să spună pe dinafară, și elevii după el, fie-care cuvînt, în cor, pînă învață pe derost. La sfîrșitul lecției, elevii își pleacă din nou capul la picioarele învățătorului și se duc.

Învățămîntul are astfel în sine ceva sfînt. Lecția e gravă și solemnă, ca o rugăciune. Învățătorul e un prent, o persoană sacră. Și știința și învățătorul stau într-o considerație superioară, sînt înconjurați de un respect religios.

„Știința este cea mai mare podoabă a omului, un tezaur sigur; ea dă plăcere, glorie și fericire. Știința este maistrul maiștrilor, amicul în streini, o putere neperitoare, o adevărată peatră scumpă, demnă de regi. Ia omului știința și devine animal.“

Profesorul e privit ca ceva mai presus de părinți, mai presus de or-ce în lume.

„Cine dă cunoștința Vedei, este un tată mai venerabil, decît cel ce dă existența firească, de oare-ce a *doa naștere* sau nașterea cerească asigură celor renăscuți nu numai fericirea în această lume, ci viața eternă pe viitor“. „Nașterea pe care o dă învățătorul e cea adevărată, pe care n-o atinge nici vîrsta, nici moartea.“

Omul ar avea în viață trei datorii: *întîia* către învățător, a *doa* către zeii și a *treia* către părinți.

Ce sugestie mai curată și mai frumoasă de reținut! Ce pătrundere de însemnătatea prestigiului și autorității de care trebuia să fie înconjurată persoana acelorora, în ale căroră mîini societatea încredințează cea mai înaltă și delicată misiune: formarea sufletească a țării de miine!

Sfîntă este misiunea lor, acum ca și atunci.

Prelegerea IV.

EDUCAȚIA LA EGIPTENI ȘI CHINEZI.

I. La Egipteni.—Caracterul realist practic al învățămîntului la Egipteni. Științele care predomină în preocupările lor intelectuale și în scoli. Păreră lui PLATON despre spiritul egiptean.

II. Despărțirea învățămîntului în inferior, general și artistic. Funcționarea unei scoli egiptene din 1500 a. Ch. Invățătura variază după caste. Drepturile ce conferă absolvirea școlii.

III. Știința hieratică. Monopolul științei la preoți. Un exemplu de diferențiere culturală defectuoasă.

IV. Știința pentru popor. Programul învățămîntului popular. Întinderea cunoștințelor elementare în popor.

V. Modul de predare a matematicilor un semn de oarecare spirit pedagogic umanitar, aproape preluđu la *schola ludus* al Romanilor.—Învățăminte și sugestii.

VI. La Chinezii.—Preocupația de căpetenie a spiritului public: influința educativă. Stabilitatea. CONFUCIU și literatura chineză colecționată de el. Caracterul social-moral al acestei literaturii.

VII. *China* țara clasică a regulei în viață, în școlul de a se stabili ordinea în mulțime. Dispoziții reglementare amănunțite în școală, privitoare la ținuta corpului, la mișcări recreative.

VIII. Reglementarea dietetică a lecturii și a muzicii.

IX. Scolile și sistemul examenelor de stat. Științe condiție de admitere în funcțiile publice.—Sugestii și învățăminte.

I

Dacă India ni s'a înfățișat ca țara clasicismului pedagogic, în care limba și științele noi ologice aveaū precădere, găsim în Egipt cel mai vechiū reprezentant al realismului practic.

Științele cari predomină în preocupările intelectuale generale și în învățămintul acestei țări, sînt *matematica*, mai ales *astronomia* și *geometria*, *geografia* și *medicina*. Și acestea nu în plinătatea și rotunzimea lor teoretică, în scopul de a forma spiritul și a-l orienta în mod dezinteresat în lume, ci în vederea aplicărilor lor imediate la viața de toate zilele.

PLATON remarcă aceasta (în *Legi*, VII) și critică spiritul prea strîmt, de afaceri practice negustorești al Egiptenilor, deși laudă estinderea cunoștințelor și metoda lor de predare.

Teorii pedagogice generale nu vom avea de estras din literatura acestui popor, al cărui spirit era așa de strîns legat de interesele practice imediate.

Dar instituțiile lor culturale de învățămînt au importanță mai mare decît ale Indiei, sînt mai de timpuriu organizate.

Egiptologul EBERS, în Romanțul său istoric *Urda*, a cărui lectură veți găsi-o și distractivă și instructivă, restaurînd și reînoid, prin imaginația sa de artist, timpurile lui RAMSES, pe baza documentelor și isvoarelor istorice, serios controlate, descrie scoalele templului din Teba, în organizarea și funcția lor cam din 1500 a. ch.

II

Învățătorii făceau parte din cei 800 preoți ai timpului Seti, și învățămîntul lor avea o temelie de curs inferior elementar, la care era admis copilul oricărui cetățean liber; iar d-asupra acestor baze, se ridica învățămîntul superior general și învățămîntul special.

O sută și mai bine de copii, desculți și aproape goi, cum era portul comun în acele timpuri, se strîngeau în curțile acoperite și pavate dinprejurul templului, unde, așezați pe rogojină, împrejurul învățătorilor lor preoți, primeau cunoștințele elementare. La absolvirea lor, treceau un examen, apoi se împărțiau în specialități, după profesia părinților, și treceau unii la arhitectură, alții la pictură, alții la sculptură, etc.

Ca un exemplu clasic de îngrădirea individului în felul și marginile activității părinților, cităm cazul amintit de OTTO WILLMANN în prețioasa lui operă *Didactik* 1) și care s-a constatat prin documente găsite într-un mormint: O profesie, anume cea de arhitect, a fost transmisă din tată în fiu pînă la a 25-a generație!

La aceste țări orientale, cu caste, s-ar fi putut urmări mai ușor efectele permanenței unei ocupații anumite asupra membrilor unei familii, s-ar fi putut studia, ca într-un experiment biosociologic, continuat mai multe secole, problema întru cit se transmit prin ereditate efectele uzului, modificările organice speciale produse în individ de experiența vieții.

Cu-toate-acestea, dacă e adevărat ce spune cuprinsul notiței lui DIODOR, despre tatăl lui SESOSTRE, acesta s-ar fi abătut, în mod surprinzător de liberal și în spirit larg democratic, dela tradiție. La nașterea lui SESOSTRE, ar fi adunat pe toți copiii născuți atunci în tot Egiptul, împreună cu mamele sau îngrijitoarele lor, și le-ar fi dat tuturor aceiaș instrucție și aceiaș educație; și, ce

1) OTTO WILLMANN, *Didactik als Bildungslehre* 1882 I, p. 131—32, de unde luăm cîte-va date mai sugestive pentru scopul studiului nostru.

e mai interesant, este că aceasta o făcea în convingerea că, departe de-a se slăbi relațiile sociale, despărțind pe copii de familie, tocmai s-ar sădi, cultiva și întări adânc astfel iubirea în membrii tinerilor generații. Traiul în comun ar stabili o comunitate de sentimente și de vederi, care ar face posibilă o mai largă și mai vie simpatie socială.

Cei cari termină învățămîntul elementar și treceau în cursul superior al învățămîntului general, erau supuși, după terminarea acestuia, la un nou examen. Titlul de scriitor, pe care îl obținea atunci, îi da dreptul la funcții publice.

Atît elevii cursului superior cît și cei din scoala specială de artă își alegeau singuri învățătorul, de care doreau să fie instruiți.

Cam de această libertate se bucură azi studentul universitar în Germania, unde organizarea universităților permite cui-va să-și aleagă, din mai mulți profesori ce predau de-o dată acelaș obiect, pe acela care-i convine, fie din punctul de vedere al metodei, fie al sistemului, fie măcar al orei alese pentru prelegeri.

Se-nțelege că, din această comparare, trebuie să se păstreze, în favoarea Egiptului, numai fa-

cultatea alegerii inițiale. Mai departe, elevul rămânea legat de profesorul său aproape toată viața, ca un om al lui de casă.

III

Știința înaltă era cultivată de clasa preoților. Fie-care ordin de preoți învăța pe din afară o parte determinată din totalitatea științelor atribuite unui zeu (Thot = *Hermes*), și trebuiau să fie în stare a o spune pe de rost, orcînd. Numai treptei celei mai superioare din clasa preoților, adică profesilor, le era dat a ști totalitatea științelor și a sintetiza în capul lor cunoștințele și civilizația întreagă a Egiptului. Și unele din științe, anume doctrina zeilor și a legilor, *dogmatica* și *jurisprudența*, numai acești profesii aveau dreptul să le cunoască; pentru tot restul muritorilor, ele rămîneau un *mister*. Ele constituiau științele sau cărțile *hieratice* propriu zise.

Această erudiție, însă, or-cît de întinsă sau or-cît de specială, atît la preoții mari cît și la cei inferiori, nu conducea deloc la inovații de cercetare, la progres.

Ce era în cărțile lui Thot, era lucru sfînt, venia dela o inteligență supraomenească, dela un zeu. Și revelația acestei puteri intelectuale, mis-

terul lumii, nu se dechidea or-cui și în acelaș grad la toți.

Știința complectă se monopoliza de anumiți oameni; iar unele ramuri din complexul științei se monopolizau, în parte și special, de anumite ranguri și ordini din clasa preotească.

Iată, în cazul din urmă, un exemplu de divizia muncii, dusă la extrem și la absurd, un exemplu de diferențiere fără integrare, o stare de lucruri opusă condiției normale a progresului.

Dacă preoților nu le era dat, la toți, a ști tot, cu cel mai mare cuvînt era oprit aceasta poporului. Era un fel de predestinație a gradului de puteri intelectuale, predestinație venită, nu din partea naturei și organizației individuale, ci din partea organizației și tradiției sociale; nu din partea legilor naturale, cari asupresău pîrtinesc pe indivizi, dar fatal, fără premeditare, ci din partea legilor sociale, chibzuite de oameni în vederea intereselor de clasă, confundate adesea cu interesele societății întregi.

IV.

Avea și poporul porția lui de știință, ce i se administra de preoți, în o doză nu tocmai încărcată, dar totuși destul de respectabilă.

Programa acestui învățămînt, accesibil popoului mirean, era alcătuit din 6—7 științe, alese din cele 42 cărți ale lui Thot, și anume: *limba, scrierea, cultul zeilor, cunoașterea stelelor, muzica și medicina*, la care se mai adaugă și *geometria și aritmetica*.

Ceea-ce face onoare Egiptului vechiu este că cel puțin destoinicia de-a *scrie* și de-a *ceti* era foarte răspîdită în popor. „Templele, zice H. WUTTKE ¹⁾, (în opera sa *Geschichte der Schrift*) vorbeau prin scrisul lor uriaș, infiltrau privitorilor, prin rugăciuni către zei și prin laudele prinților, doctrinele credinței și amintirile gloriei naționale; înaintea privirilor tuturor, în public, ședeau aceste inscripții adine săpate în trainicile pagine de granit și de porfir, spre a grăi contînuu poporului“.

Că acest grai al lor era auzit și înțeles, avem proba din uzul zilnic ce făceau Egipteni de scriere. Procedura judecătorilor se făcea în scris, tractatele între persoane se făceau în scris, pe obiecte de întrebuițare comună și de toate zilele se găsea scris fel de fel de maxime, proverbe, dorințe.

Natural, sistemul de scriere cel mai răspîdit,

1) V. OTTO WILLMANN. Op. cit., I, 127.

era cel mai comod, cel *demotic*, compus numai din 350 semne și pus în circulație pe la 500 a. ch.; pe-cînd sistemul *hieratic* al preoților conținea 500, iar cel hieroglific nu mai puțin de 650 semne!

V

Deși, spre a se caracteriza severitatea disciplinei școlare la Egipteni se citează zisa unuia din vechii lor pedagogi, care spunea: „urechile școlarului sînt pe spinare; el aude, cînd îl bați“, totuși se găsește chiar în PLATON despre metoda lor de predare a matematicilor o relație, care dovedește că spiritul pedagogic nu lipsia complet din școlile egiptene. „Calculul, spune PLATON (în *Legi*, VII), se învață aici, la început, în mod cu totul corespunzător gradului de pricepere al copilului, anume în jocuri și în amuzamente; cîți-va din copii primesc fructe sau flori în raporturi numerice determinate, sau în jocuri de răsboi, sînt puși în ordine la locuri numerotate și trebuie să le schimbe, păstrînd asemenea raporturile matematice sau dînd naștere altor raporturi determinate“.

Principiul acestei notițe din urmă, privitoare la jocurile de răsboi, n-ar putea servi de bază a în-

vătării calculului prin un fel de exerciții militare adaptate pentru copii, sub formă de jocuri? Executarea comandelor : doi pași înainte, trei înapoi, etc; grupări de atîția inși cu fața la răsărit, atîția spre apus ; atîția să facă 10 pași spre nord, etc., n-ar fi un mijloc de plăcută și grabnică pricepere și gravare în minte a numerătorii și diferitelor operații simple cu numere întregi ?

E ciudat și surprinzător să ne sugereze tocmai Egiptul o idee de pedagogie umanitară față de copii, aceste victime ale pedantismului scolar. În loc de încruntări și urecheli să împartă elevilor, la studiul matematicii, flori și fructe ! Egiptul cel gray, cu gîndul vieții închis în colosalele și eternele lui morminte, în acele piramide urieșe, cari așteaptă de atîtea secole revenirea sufletelor ca să rîdice în picioare, din sicriile lor, momiile înegrite de vreme ; Egiptul sombru și misterios, pare a ne prezenta în didactica sa practică un preludiu la ceea-ce găsim la Romani sub numele de *schola ludus*.

Așa dar nici antichitatea, cu toată „barbaria“ ei, n-a uitat că și copilului îi aparține viața virstei sale, n-a ucis în om copilăria, n-a abuzat intelectul, n-a omorît vitalitatea, n-a căutat a fabrica învățați muribunzi. Ce rază de lumină, în întunerecul vremurilor, pentru pedagogia mo-

dernă, care, în reprezentanții ei de valoare, s-a revoltat de absurda tendință a scoalei d-a se transforma în local de tortură, în obiect de repulzie și antipatie pentru sufletul copilului, d-a se pune fățiș, aș putea zice ostentativ, în dușmănească opunere cu viața și fericirea copilului!

Părăsim acum Egiptul, în ale cărui
*..... temple mărețe, colonade-n marmuri albe,
 Noaptea zeii se preumblă în vestmintele lor dalbe
 Și al preoților cîntec sună-n harfe de argint,
 Și la vîntul din pustie, la răcoarea nopții brună,
 Piramidele din creștet aiurînd și jalnic sună
 Și sălbatec se plîng regii în giganticul mormînt“.*
 (Eminescu).

Și nu cred de cuviință să mai desvelesc mereu apropierea de situație, fie socială fie în special scolară, pe cari le găsim la noi, cei de azi, față cu popoarele orientale vechi.

Dacă nu mai există caste, avem însă clase sociale, despărțite între ele din-ce-în-ce mai puțin, e adevărat prin drepturi de naștere, dar destul de puternic prin drepturi de avere, și încă așa de absurd prin privilegiile legate de localitatea natală, după-cum aceasta e sat sau oraș.

Oare la noi, săracii, orcîi de talentați, orcîi de bine înzestrați ar fi cu dispoziții intelectuale sau abilități practice, pot ei să treacă

prin toată seria mijloacelor de dezvoltare, dela învățământul primar pînă la cel universitar? Foarte rar ; numai dacă știu că există internatele statului și pot izbuti a obține o fericită și binecuvîntată bursă.

Poate fiul de țaran, orcît de genială și robustă organizație spirituală ar avea, să beneficieze de toate mijloacele culturale și civilizatoare ale timpului și ale țării lui, astfel ca să devină, în actualitate, acea ce conține în el numai virtual?

Și mai rar. Și acea-ce îl oprește, nu e, nici aici, puterea legilor naturale, starea naturei lui inferioare. Nu ; din contră, aceasta îl împinge înainte, tot mai sus. Dar spiritul lui se izbește de îngrădirea greutăților puse de legi umane.

Nu e o fatalitate socială, deosebirea de programă la scolile primare dela sate și la cele dela orașe ? Las la o parte chestia dacă deosebire trebuie să nu să existe. Nu aduce aceasta cu sine o inevitabilă rupere de continuitate între învățământul elementar rural și cel secundar și superior în aceeași țară ?

Egiptul mort, îl găsim astfel parcă în parte reînviat, în timpul nostru.

*Și ucum luna argintește tot Egiptul antic ;
Și atunci sufletul risează toată-istoria străveche,
Glasul din trecut străbate l-a prezentului ureche.
Din a valurilor sfadă proorocii se ardic.*

Erorile lor și povețele lor să nu rămână nefolositoare pentru noi.

VI.

Trecem la caracterizarea pedagogică a *Chinei*, a unei țări, a cărei aproape întreaga literatură și manifestare intelectuală publică poartă sigiliul unui spirit preocupat de influența educativă asupra omului.

Și *China* împărtășește cu celelalte țări asiatice caracterul stabilității culturale, cu-toate-că la dinsa nu găsim cuvintul care explică, și în aparență justifică această cristalizare intelectuală la *Indieni* și *Egipteni*. La *Chinezi* n-avem o știință de izvor dumnezeesc, ci de izvor uman. Și cu toate acestea, respectul tradiției e așa de înrădăcinat, încit omogeneitatea culturală se transmite din secol în secol. Veacurile se aseamănă unul cu altul, se repetă și se imită unul pe altul, în succesia lor indefinită.

Cel mai însemnat dintre învățații *Chinei*, *CONFUCIUS*, (*Kong-fu-tze*, care însemnează regele învățătorilor, 550 a. ch.), a strîns, într-o colecție de 10 cărți, toată înțelepciunea, toată știința neamului său.

Aceste 10 cărți erau împărțite în două serii, (una numită *king*, alta *șu*) ¹⁾.

1) O. WILLMANN, op. cit. I, 143.

Prima conținea: 1) *Cartea metamorfozelor*; 2) *Cartea cîntecelor*, în care se alesese, în vederea influenței lor educative, poeziile morale, politice și lirice cele mai potrivite a fi cetite și cunoscute de tinerime; 3) cartea *ceremonialului*, 4) două cărți istorice.

A doua serie, cuprindea: 1) o carte de politică, 2) una de morală, 3) una de dialogi, cu cuprins moral și 4) proverbe.

Cum vedem, literatura chineză o formează mai ales științele noologic, în special cele relative la regularea relațiilor dintre indivizi în societate, științe morale și politice.

Colectatorul lor genial, CONFUCIŪ, cel mai mare pedagog atât teoretic cît și practic al Chinei, toată viața a căutat prin învățăturile sale, purtate din loc în loc, să înalțe viața intelectuală a națiunii sale, să aducă pe oameni, după credința sa, la puritatea primitivă pe care o primiseră din cer. Cînd a murit, în etate de 75 ani, a fost, se zice, obiectul unui doliu de trei ani pentru discipolii săi, cari s-au înmulțit cu timpul pînă au cuprins întreg poporul. CONFUCIŪ a fost privit în urmă aproape ca un zeu. În școală, copiii, mai înainte d-a începe lecția și, la sfîrșit, mai înainte de-a pleca, trebuiau să salute mai întii pe sfîntul CONFUCIŪ, apoi pe învățători.

VII.

China este țara clasică a *regulei* în viață, în toate manifestările omului, pînă la cele mai comune și neînsemnate. Din practică; din experiența lor de popor numeros, *Chinezii* au extras continuu prescripții pentru reglementarea vieții și activității urmașilor.

Dacă unele din aceste prescripții par copilărești de migaloase în amănunțimile lor pedante, sint multe, foarte multe, întemeiate pe dreaptă judecată și justificabile prin o rațiune practică sănătoasă.

Scopul lor ultim nu e a stabili ordinea în mulțime? a evita împietarea exuberantei manifestări egoistice a unui individ asupra drepturilor la pace și liniște a celorlalți? a asigura și traduce în manifestare exterioară respectul ce dătoarește omului semenul său, recunoștința către părinți, bătrini, rude, către cei dela cari a primit bunurile ce-l susțin în viață?

Dacă aceste reglementări merg pînă la prea microscopice detalii, indicînd gradul de inclinație a capului și corpului, după gradul de rudenie, etc., aceste particularități nu ne vor împedeca de-a vedea principiul uman care le a dictat.

Formalismul lor nu e de respins, decît nu-

mai intru-cît se constată eventual că nu răspunde unei intenții conștiente interne. Lipsa acestei intenții însă n-a putut fi inițială, nici universală. Altfel, nu s-ar putea explica nașterea, la început, a sistemului de semne exterioare, destinate a manifesta sentimente determinate de respect, recunoștință, venerație, deferență către alți oameni.

Cînd se întorc copiii dela școală a casă, e o minune să-î vezi mergînd în ordine, fără a striga, fără a sări, fără a se bate, ba chiar fără a privi în dreapta și în stînga, salutînd pe superiorii ce întîlnesc. Cum intră în casă, salută zeii casei, pe bătrîni, pe părinți; iar, dacă e un strein de față, îndată, după-ce salută pe zeii, se închină cu respect înaintea streinului.

Cum s-ar putea altfel să trăiască mulțimea omenescă în societate fără deprinderea ordinii și a respectului omenesc?

Negreșit, în viața școlară ne așteptăm să găsim un belșug de reguli și dispoziții. Unele din ele merită să fie reținute.

Se prescrie, în școală, cum să stea elevul drept; cît să țină cartea departe de corp; cum să scrie, ca să nu-și minjească degetele de cerneală, etc. O mulțime de povețe de detalii, cari, dacă nu sînt întemeiate pe considerații te-

oretice generale, nu e mai puțin adevărat că arată pînă la ce grad spiritul acestui popor se preocupă de formarea bunelor deprinderi la copii.

Se recomandă scularea de dimineată, cînd spiritul lucrează mai cu energie și mai dispus. Dacă mintea se obosește, se recomandă apoi mișcare sistematică din umeri, ridicîndu-i în sus, dîndu-i înainte, înapoi, de mai multe ori. Nu vă gîndiți, auzind acestea, la sistemul modern suedez, la așa zisele mișcări de ordine sau gimnastică de cameră ?

VIII.

Cu deosebire importantă și instructivă este prescripția modului cum trebuie să se utilizeze cărțile: un fel de dietetică a lecturii. Să nu se treacă dela un capitol la altul al cărții mai înainte de a se fi imprimat bine în minte cel precedent ; și să nu se înceapă lectura mai multor cărți de o dată. *Multum nom multa*, ziceau și Latini, relativ la aceeași ordine de lucruri.

Chinezii aveau o comparație pentru ilustrația poveștii lor. V-o comunic pentru plasticitatea ei. O căldare de apă, dacă o ții mult timp la foc, începe a ferbe ; dacă însă o iei mai înainte d-a începe apa să fearbă, și pui alta în loc,

nu va clocoți nici o picătură din dînsa. Tot așa fac și oamenii cari numai frunzăresc cunoștințele: cu toată căldura zelului lor, nu aduc nici un rod.

Dar simțul practic al Chinezilor mergea prea departe: pină a înlătura din ocupațiile intelectuale tot ce n-avea relație imediată cu munca gravă și imediat utilă. *Muzica* era reglementată în vederea influenței asupra educației și considerată numai din acest punct de vedere. *Poezia dramatică* însă era alungată cu totul, ca ceva vătămător sufletului.

Ni se pare exagerat? Totuși, vom regăsi aceste considerații la filosofii națiunii celei mai echilibrate din antichitate, unde viața nu era numai muncă, ci și joc; unde poezia, sub toate formele, nu se lăsa mai pe jos în importanță decît filosofia; ba unde chiar filosofia se rezema pe aripile divine și înălțătoare ale muzelor inspirate. PLATON, cel mai poet din filosofii greci, va fi unul din acei aprigi prigonitori teoretici ai dramei și un sever cenzor al muzicei, tocmai din considerații pedagogice.

Statul chinez, ca atare, s-a îngrijit de organizarea învățămîntului public încă de mult. În

secolul al 11-lea a. Ch., s-au înființat școli de mai multe grade, în toată împărăția. Un început se făcuse deja cu trei mii ani a. Ch.

În *China* modernă, însă, învățămîntul a devenit o afacere aproape privată; a rămas totuși sub supravegherea statului, care, din sec. 7-lea d. Ch., a adoptat un sistem de examene pentru absolvenții tuturor gradelor de școli. Aceste examene dau titluri și drepturi în stat.

Scoala e astfel un mijloc de a ajunge membru considerat în societate sau de-a fi funcționar. Nu e slujbaș în *China*, de or-ce grad, care să nu fi obținut slujba sa în urma unui examen de admitere. Nu încrederea superiorului, sau alte considerații, ci știința este titlul ce aduce pe un cetățean într-o ramură oare-care de activitate publică.

Sînt mai multe grade de examene, cari dau drepturi la grade diferite în ierarhia funcțiilor publice. Cel dintîi examen constă în disertația asupra unor materii din King. În urma acestuia, cetățeanul intră în categoria cultilor. Dar, pentru ca să se mențină acolo, trebuie din trei în trei ani să se supună la o nouă cercetare. Ca să poată obține și funcție, mai trebuie să treacă un alt examen, care adesea ține o lună întregă. După un al treilea examen, se capătă titlul de

învățat, care dă dreptul de intrare în aristocrația biurocratică.

Aceste diferite examene se fac însă asupra acelorași obiecte; numai gradul, intenzitatea și mulțimea cunoștințelor, variază.

Dacă s-ar cere de fie-care funcție specială anumite cunoștințe speciale, *China* ne-ar oferi, în privința modalității de admitere în funcțiile publice, un ideal complet.

Tot așa se deosebește și învățămîntul elementar de cel superior: nu prin diversitatea științelor, ci prin intenzitatea lor.

Un învățat chinez, vorbind despre deosebirea dintre aceste două grade de învățămînt, a zis: „Învățămîntul inferior dă informații cum să trăim după ordinea morală și cum să progresăm în ea; aprofundarea rațiunii acestei ordini, însă, o dă învățămîntul superior: el este perfecția cea mai înaltă a tuturor normelor și cea mai fină modelare a spiritului; el arată pentru ce omul trebuie să trăiască conform ordinii și să progreseze în aceasta.“

Deci, în caracteristica generală a spiritului pedagogiei chineze, vedem că preocupatia morală are precădere. Cunoștințele inter-umane formează exclusiv baza și conținutul programei

lor de învățămînt. De științe cosmologice foarte puțin s-a îngrijit. Nu e vorba, chiar în secolul XI a. Ch. se cunoștea *aritmetica* și *calendarul*. Dar aceasta nu se consideră ca ceva esențial.

Ceea-ce admirăm, e grija mare ce s-a pus pe elementele de integrare socială, pe elementul moral și politic. Nu prea se vede, ce e drept, partea științelor pozitive de diferențiere, de specializare; asta a și avut de rezultat, în definitiv, iarăși lipsa progresului cultural.

Scoalele noastre totuși au de meditat și de reținut ceva din cele spuse pînă acum: preocuparea necesară de cultura și instrucția morală, sociologică.

Prelegerea V

EDUCAȚIA LA CHINEZI (urmare); LA CHALDEO-ASIRIENI, PERSI ȘI EVREI.

—••••—

I. La Chinezi (urmare). — Cuprinsul învățămîntului de caracter privat, utilizat și impus indirect de stat. Cele patru grade de învățămînt. Memorarea preceptelor morale la începutul studiilor. — Interesul deosebit pentru deprinderea scrisului și limbei scrise. Mulțimea formelor și asprimea pedepselor. Bătăia, disciplina asiatică.

II. La Chaldeo-Asirieni. — Conținutul tablelor de argilă colorată din biblioteca Ninivei, în limba chaldaică. Dicționarul asiro-chaldaic.

III. La Persi. — Neatrănicia culturii de împrumut. — Tendința capitală a spiritului persan: eticismlul, în religie și educație. — Virtutea veracității. — Educația Persilor după XENOPHON. — Supremația ideii de stat.

IV. La Evrei. — Vechimea și trănicia poporului evreu. Principii dominante în constituția lui sufletească: încrederea în sine și solidaritatea socială. — Cuvîntul lui D-zeu, vecinie prezent în spirit. — Educația în familie unificată prin unitatea credinței. — Autoritatea părinților. — Pedepsele crîncene. — *Muzica*. — Metoda de predare a limbei literare moarte.

I.

Vom complecta mai întâi informațiile privitoare la educația Chinezilor, adăogînd la cele spuse deja, alte cîte-va date speciale; apoi vom arăta, în o schiță repede, sistemul de educație la *Chaldeo-Asirieni*, *Perși* și *Evrei*.

Am arătat la cîte feluri și grade de examene se supun absolvenții scoalelor în *China*; și am numit acele examene „de stat“, pentru-că dau dreptul la ocuparea de slujbe publice.

De mijloacele de pregătire pentru aceste examene, statul, care profită de știința candidaților, nu poartă nici-o grijă. Cunoștințele nu se obțin în școli create și întreținute de stat. În sarcina particularilor, a familiei, cade grija învățămîntului. Statul numai controlează rezultatele finale, punînd anumite condiții de îndeplinit celor cari vor să ocupe funcții publice. Negreșit că, indicînd ce cunoștințe trebuie să poseadă viitorii slujbași, influențează în mod hotărîtor asupra cuprinsului de îndeletniciri al scoalelor.

Învățămîntul distribuit pe cale privată se desparte în patru grade.

Gradul *întîiu*, elementar, cuprinde *scrierea*, *citirea* și *memorarea preceptelor* și *maximelor* cu fond

moral. Din acest program elementar să reținem un lucru: economia de forță mentală ce se face în alegerea, pentru memorare, a cunoștințelor ce au valoare în ele însele. Pentru așa zisul „exercițiu al memoriei“ nu se întrebuițează or-ce date intelectuale—procedare absurdă psihologică—ci acele cunoștinți, maxime și precepte capabile prin natura lor a folosi în viață și deci meritând să fie cunoscute, prin ele însele.

Astfel de proverbe, pe care copilul le memora, mai întâi, poate fără a le înțelege complect, cităm:

„Răul se învață iute, binele anevoie“.

„Rațiunea e pentru inteligenți și legea pentru cei lipsiți de înțelepciune“.

„O convorbire cu un înțelept prefăcște mai mult decât zece ani de studiu“.

„Caută a-ți face exteriorul strălucit și interiorul curat“.

„Dacă nu pui tu frâu limbii tale, nimeni altul nu-ți va putea pune“.

Numai în gradul al doilea, în învățămîntul pe care l-am putea numi secundar, se dă cheia acestor maxime și proverbe.

Caracteristic pentru țara formalităților e faptul că unul din punctele esențiale ale învățămîntului elementar, alătura cu scrierea și citirea, este cunoașterea dela început a formelor

de politeță, ca bază a culturii, precum și un studiu asupra ceremonialului.

Chestia din urmă ne face să observăm, în trecut, cit de „chinezi“, în sensul rău, și cit de puțin Chinezi, în înțelesul de mai sus, sintem noi față cu ceremonialul religios al bisericii noastre. Citi din noi pricepem, cum se cuvine, mișcările slujbei, intrările, ieșirile din altar, ale preoților și diferitele dispoziții ale serviciului divin?

A doa treaptă de învățămînt nu e bazată, ca cea dintîi, pe memorare, ci recurge la raționament. În acest învățămînt „secundar“ se dă explicarea rațională a celor învățate pe de rost, memorate în mod mecanic, în treapta întîia.

Apoi urmează alte două trepte mai înalte de învățămînt.

În prima se învață *versificarea* și *stilistica* și tot ce se leagă de acestea: exerciții practice cu indicarea detaliată asupra erorilor de stil. Iar, în a doua secție, care e a patra și cea din urmă treaptă de învățămînt, se fac *disertații*, se scriu tratate, și se dau subiecte de dezvoltat, alese din cărțile citite și studiate.

De notat, ca ceva caracteristic pentru tot învățămîntul chinez, e atenția deosebită ce se acordă.

învățării scrierii. În toate aceste trepte de învățămînt, dela cel elementar inferior pînă la cel superior, se continuă învățătura scrierii. Scrierea este, desigur partea cea mai grea din întregul program a învățămîntului chinez. Fie-care cuvînt, corespunzător unui lucru deosebit, își are un semn particular de notație. Nu e deloc ușor sarcina să înveți atîtea semne de notație cîte lucruri ai de numit și de scris. În învățămîntul elementar, se dă copilului să memoreze cîte patru caractere pe zi, patru semne pentru patru lucruri deosebite. Cine ajunge în tot decursul studiului să cunoască și să scrie 4800 semne, se poate zice, în adevăr, că atînge apogeul erudiției, și că merită a fi considerat ca cel mai învățat. Decî nu e de mirare, dacă dela învățămîntul elementar inferior și pînă la treapta cea mai înaltă, se urmează mereu cu învățarea și practica scrierei.

Copilul chinez începe dela etatea de cinci ani seria instrucției și la fie-care 15 zile, cel mult o lună, trebuie să dea un examen de ceea-ce a învățat. China e țara examenelor. Nicî nu se putea altfel pentru țara formelor și a formalizmului.

Dar înmulțirea regulelor, ordinilor, dispozițiilor atrage după sine o altă urmare: încărcarea proporțională a catastihului pedepselor. China e

țara pedepselor crude, a disciplinei de fier. Copilul nesupus orî leneș are de îndurat pedeapsa cea mai aspră, barbară, *bătaia*, și încă sistematică. E întins pe o bancă; și un rînd de nule i se rup pe spinare. Se poate mijloc mai civilizât și inteligent ca să deștepți mintea copiilor și să-i civilizezi?

Negreșit, nu era nevoie de exemplul *Chinezilor*, ca să ne explicăm practica bătaii și în Europa. Dar o concluzie pare a se impune: Unde se recurge la pedeapsa bătaii, ca stimulent pentru studiu și ca mijloc de îndreptare morală, putem zice că nivelul cultural se aseamănă cu al popoarelor asiatice.

II.

Dintre celelalte popoare anunțate, numesc întâi pe *Chaldei*, pentru-că aceștia au dezvoltat o cultură organică, sînt născocitorii scrierii cuneiforme, civilizatorii *Asirienilor*, *Perșilor* și indirect ai *Israelitilor*.

Nu știm mult despre cultura și civilizația *Chaldeilor*. Știm încă mai puțin despre școlile și metodele lor de învățămînt. Numai de curînd, prin descoperirile făcute la *Ninive*, s'a început a se întrevedea o parte din cultura *Asirienilor*, îm-

prunutată dela *Chaldei*, deci, în definitiv, o parte din cultura chaldeică. În săpăturile făcute la *Ninive*, s'aun descoperit niște table de argilă colorate, pe cari stau scrise deosebite ordine de cunoștințe: pe unele table cunoștințe relative la *mitologie*, pe altele cunoștinți *istorice*, pe altele *geografice*, pe altele despre *statistică*, pe altele cunoștinți relative la *științele naturale*, la *astronomie*, *arhitectură*, *aritmetică*, *gramatică*.

Tablele se deosebesc nu numai după cuprinsul lor științific, dar și după culoare; pentru fie-care ordine de cunoștințe s'a dat tablei o colorație anumită. Ele aun făcut parte din o mare bibliotecă, întemeiată cam prin sec. al 7 a. Ch., în *Ninive*. Indicații despre întemeetorul bibliotecii s'a găsit în tablele de argilă, unde era vorba de gramatică. Acolo se spunea: „Eu, ASURBANIPAL, regele lumii, am scris aceste table pentru învățătura supușilor mei, din ordinul zeului Nebo“.

Dar limba în care erau scrise tablele găsite în *Ninive* nu era limba asiriană, ci chaldaică. Prin urmare, aceia cari frecuentaă biblioteca cea mare a *Ninivei* și voiaă să profite de tezaurele ei literare și științifice, trebuiaă să învețe limba chaldaică. Avem oare-cari urme despre unele mijloace întrebuințate spre a învăța această limbă, anume un fel de vocabular cu trei coloane,

din cari o coloană cu semnele asiriene ale cuvintelor, a doua cu semne chaldeice și a treia cu interpretări.

Informații mai precise, însă, despre didactica învățămîntului limbei chaldeice, ne lipsesc.

III.

Perșii ne interesează nu prin vre-o cultură organic dezvoltată din fondul lor intelectual propriu, ci tocmai fiindcă s-au servit de una împrumutată de aiurea. În ei avem un exemplu de lipsa de consistență și de rezistență a unei culturi împrumutate. Pe-cînd în *Egipt*, în *India*, în *China* a durat atît de mult fondul cultural, dezvoltat organic din experiența și inteligența poporului; și pe-cînd aceste popoare și-au păzit caracterul lor cultural de ori-ce molipsire cu spiritul strein venit din afară, vedem la *Perși* exemplul unui popor, în care cultura șovăe fără rădăcini și se schimbă la fie-care atingere cu alt spirit, fiindcă nu e crescută din terenul propriu național, ci e adventivă.

Îndată-ce vine spiritul grec, CU ALEXANDRU CEL MARE, cultura persană iea altă față, în virtutea unui principiu de *mimetism etnic*. Prin *mimetism* se înțelege particularitatea unor animale

de a-și schimba culoarea după culoarea obiectelor pe cari se pun. In cazul și momentul acela, animalul nu are culoarea sa proprie ci a mediului în care se află. Tot așa, sînt popoare cari nu au cultura lor proprie, ci una adventivă, exotică, de imitație. In cazul acesta, mai ales, de îndată-ce vin în contact cu alt mediū mintal, își leapadă întîia formă culturală și iea pe cea nouă, spre a o lepada apoi și pe aceasta, și așa mai departe.

Numai tîrziu *Perșii* au revenit la ideea de a dezvolta din fondul lor propriū, o cultură. Această idee și tendință, s'a născut în secol. III d. Ch. Atunci s'a făcut o adevărată revoluție pentru înlăturarea formelor culturale grecești și pentru revenirea la fondul primitiv și mai original al culturei persane, anume la credințele religioase, din cari în urmă să se dezvolte o concepție despre lume și om.

Putem nota, în privința caracteristicii generale a tendințelor educative la *Perși*, faptul că ceea-ce preocupă în întîia linie spiritul persan în educație, este formarea morală a omului. Aceasta e relevată de toți scriitorii antici, cari au vorbit despre educația la *Perși*. Nici nu se putea să fie altfel la un popor a cărui religie constă fundamental în admiterea

a două principii: al binelui și al răului, ORMUZ și AHRIMAN, dintre cari se spera și se credea că principiul cel bun va trebui să învingă pe cel rău. E, fără îndoială, probă de existența unei conștiințe morale dezvoltate, cînd se concepe întreaga lume sub categoria *binelui* și a *răului*, un fel de religie morală, bazată firește pe metafizică, dar inspirată de geniul binelui, de geniul moralei.

Și acest spirit moralizător, pe care îl vedem în religia *Perșilor*, îl găsim și în sistemul lor de educație. Virtutea, la care țineau cu deosebire *Perșii*, era veracitatea. Iubirea de adevăr și spunerea adevărului se cerea dela toți, era ceva elementar, și contrarul inadmisibil.

Modul lor de predare a moralei și de influență educativă, consta în povestirea faptelor zeilor și oamenilor mari. Prin exemple, prin dezvoltarea entuziasmului pentru oameni mari, voiau *Perșii* să înrădăcineze în inima tinerimei iubirea de adevăr.

Importanța acordată verității nu e de loc exagerată. Veracitatea, cînd e bine implintată ca virtute, cuprinde în sine multe alte deprinderi morale sau virtuți însemnate. Curajul bunioară, e un corolar al verității, și o condiție a ei. Curajul intelectual, moral nu poate însemna

alt ceva decît puterea și dorința de a fi și trăi totdeauna conform cu tine însu-ți, cu credințele și aspirațiile tale, de a te arăta așa cum ești și deci de a fi cum dorești să fii. Căci de îndată-ce ești altfel de cum trebuie și cum dorești să fii, curajul moral încetează, vine lașitatea. Te arăți cum ar trebui să fii, nu cum ești. Așa că veracitatea, aplicată cu consecvență, implică în ea multe alte virtuți.

Educația regilor se încredința oamenilor aleși ca cei mai învățați din toată *Persia*. Iar aceștia, ce învățau pe viitorul rege? Tot veracitatea și dreptatea și curajul, și, pe lângă acestea *magia*. În *magia lui ZOROASTRU* se cuprindea sistemul religios și juridic al *Persilor*.

Iată cum descrie XENOFON în *Ciropedie* educația la *Perși*. Desigur că această citație nu oglindește educația întregului popor persan, ci numai a unei clase.

„Legile *Persilor* se îngrijesc de educația morală a cetățenilor. O piață depărtată de zgomot și inconjurată de edificii publice, este locul de întîlnire și școala *Persilor*. Această școală e împărțită în patru părți destinate: copiilor dela 6—16 ani, tinerilor dela 16—26, oamenilor maturi dela 26—50 și bătrînilor. În toate diminețile.

copiii și maturii se întilnesc, înainte de răsăritul soarelui. Tinerii, afară de cei căsătoriți, dorm înarmați în fața edificiilor publice, fie spre a le păzi pe ele, fie spre a se păzi pe ei de viții. Bătrînii sînt liberi de a veni la locul de întilnire sau de a rămîne a casă. Exercițiile pentru copii constau în a da cu arcul, a arunca lancea, a încăleca. Șefii fie-cărei secții consacră o parte din zi spre a judeca delictele comise, precum furturile, minciunile, bîrfirile, etc.“

Ingratitudinea și minciuna sînt pedepsite în mod cu totul particular. Băeții cei mai în vîrstă sînt chemați a se pronunța asupra greșelilor celorlalți, după regulele justiției. E o școală practică de drept. Se pune mare grijă pentru cultivarea sobrietății, stăpînirii de sine, supunerii către superiori și veracității. Tinerii trebuie să stea mereu la dispoziția superiorilor, spre a face tot ce reclamă binele public.

Ideea de solidaritate socială și în special ideea de stat era foarte dezvoltată. Iată ce se zicea în o rugăciune :

„O Mitra, unește cu 30 de legături pe cei buni, cu 60 pe barbat cu femei, cu 70 pe școlar cu învățător, cu 100 pe frați, cu 1000 pe tatăl cu fii, și cu 10,000 țara cu regele său“.

Nu se vede de aici preocupăția *Perșilor* de

educația morală și mai ales predominarea colosală a ideii de stat? Statul pare a fi mai presus de toate, sau absorbind toate în sine: familie, amicitie, educator și școală, religie, orice relațiune interumană. Statul era simbolizat în rege. Unirea dintre țară și rege e considerată ca unirea cea mai sacră și indisolubilă.

IV.

Cunoașterea educației la *Evrei* e cu deosebire interesantă. Să nu uităm că acest popor e singurul care mai trăește dintre toate popoarele lumii vechi. Trăinicia lui etnologică ne uimește spiritul. Chiar călcat și turtit în picioare, a știut să găsească forme și forțe noi de viață, cu cari să se ridice, ba încă nu numai să se ridice, dar chiar să se înalțe amenințător pentru soarta și fericirea popoarelor moderne îngrijorate. Îți face impresia că această ființă etnică a descoperit secretul nemuririi.

În educația poporului evreu vom găsi o parte însemnată din secretul puterii lui. Să relevăm două principii dominante în constituția lui sufletească. Mai întâi, o încredere oarbă în sine. Dintre toate neamurile omenești de pe pământ, el, poporul evreu, e poporul lui D-zeu! Apoi, o solidaritate

sufletească socială extraordinară. O împinzire uniformă și generală de idei și credințe leagă, prin fire invizibile, dar indestructibile, poporul întreg într-o unitate de simțire și gândire ne mai pomenită.

Și acest rezultat extraordinar nu este opera impusă a statului, nu se datorește unui program uniform de studii și activități, elaborat de niște învățați și aplicat în școli publice, conduse și controlate de stat. Ca și în *China* mai târziu, la *Evreii* totdeauna învățămîntul a fost în sarcina familiei. Dar, pe-cînd la *Chinezi* uniformitatea era dictată indirect de stat, prin programele examenelor de admitere în slujbe publice, la *Evreii* puterea, care uniformiza cuprinsul învățăturilor în familie, era D-zeu. D-zeu, care și-a ales poporul evreu dintre toate popoarele pămîntului, a luat asupra-și sarcina de a-l instrui și educa. Deși, din timpurile cele mai vechi, numai familiile s-au ocupat de formarea generațiilor tinere, fondul de idei și de credințe, pe temeiul cărora se lucra în educație, era pretutindeni același: era însuși cuvîntul lui D-zeu.

Ce legătură mai strinsă între toți decît însăși religia lor comună, *religia*, al cărui înțeles etimologic ne duce cu mîntea de a dreptul la *legătura* sufletelor de ceva înalt și puternic, care le

sustine pe toate? Și ce sugestie mai efectivă decît credința că învățăturile, comunicate de o generație alteia, nu vin din mintea omenească, supusă iluziilor și greșelelor, ci direct din izvor supranatural, direct din spiritul divin al providenței, care se apleacă pîrintește de-asupra popoului său ales, se pune în comunicație excepțională cu dînsul, ca să-l lumineze asupra destinului și asupra tainelor lumii? Cunoștințele dintr'un astfel de izvor sînt sfinte. Ele călăuzesc sufletele cătră aceeași țintă; spun omului ce aŭ de făcut în totdeauna; îl luminează în toate împrejurările grele ale vieței.

Cuvîntul lui D-zeu, cunoscut astfel de toți, trebuie ținut vecinic viu în conștiință, și conștiința trebuie să fie totdeauna deșteaptă, căci așa poruncește D-zeu.

Omul are ocazie toată viața și în tot momentul, din copilărie, a auzi dorințele lui D-zeu și a se conforma lor. Căci se zice în *Deuteronom*:

„Ascultă, Israele. Aceste cuvinte ce-ți poruncesc azi, să rămînă în inima ta. Le vei sădi în capul copiilor tăi și vei vorbi despre ele cînd vei fi acasă și cînd vei călători, cînd te vei culca și cînd te vei scula. Și le vei lega să fie semn pe mînele tale, și le vei scrie pe stîlpii casei tale și pe ușile tale“.

Astfel, în tot timpul și în tot locul cuvîntul lui D-zeu, fie în grai, fie în scris, apare înaintea copilului, îi pătrunde spiritul și-l face să-l păstreze pînă la moarte.

Ce nevoie mai e de multe alte cărți, afară de cele sfinte? Dar acestea trebuie să se găsească în or-ce casă. Așa se explică observația, făcută de un istoric, pentru-ce la poporul evreu, ca la nici un alt popor, se găsesc relativ atît de puține cărți la oamenii lor învățați și atît de multe la cei de rînd. Evreul meseriaș, negustor, de afaceri, citește în ore de repaos, mai ales în zilele de odihnă, sărbătoarea, și consultă cuvîntul lui D-zeu, biblia, scriptura. E o deprindere intelectuală, un deliciu sufletesc să cite a înțelege, a interpreta ideea despre D-zeu și poruncile lui, care se găsesc în legile și poeziile lor sacre.

Dar pentru imprimarea în sufletul copilului a acestor învățături se cere o condiție: părinții să aibă autoritate asupra fiilor.

Această autoritate, necesară or-cărui educator pentru eficacitatea operei sale, o cere chiar D-zeu, care zice în poruncile lui: „Respectă pe tatăl tău și pe mama ta, ca să-ți fie ție bine și să trăiești ani mulți pe pămînt“.

Iar în cartea proverbelor se află indicații di-

dactice venite chiar din partea lui D-zeu, marele educator al omenirii, sub formă de povește către copii și educatori.

„Fiule, ascultă învățătura tatălui tău și nu părăsi poveștele mamei tale“.

„Fiule, ține-le mereu legate în inima ta : cind vei merge, ele te vor călăuzi, cind te vei scula, ele îți vor vorbi. Căci porunca este *lampa*, învățătura o lumină și pedepsile destinate instrucției limpezesc mult calea vieții“.

Sfaturi de acestea se găsesc asemenea în Eclesiasticul.

Poporul lui D-zeu n'a neglijat pedeapsa ca mijloc de-a stabili autoritatea și asigura rezultatul educației. Ba încă, despre pedepse avem informații precise că la *Evreii* erau foarte aspre. Cu o cruzime semitică, SOLOMON, marele înțelept, povățuește pe Evreii să-și bată copiii cit de mult, numai să nu-i omoare. Ascultați : „pedepsește copilul tău cit mai e speranță, dar nu-l ucide. De-l vei lovi cu varga, nu va muri. Bate-l cu varga ; îi vei scăpa sufletul de mormint“. In Deuteronom se dă părinților povește că, dacă copiii sint vițioși și nu ascultă odată, de două ori, apoi să fie duși la judecata bătrînilor și acolo să se spună : copilul e lacom, bețiv, etc. Și atunci poporul întreg să arunce cu petre și să-l omoare.

Deci nu se glumea în educația *Evreilor*. Dacă SOLOMON zicea că bătaia scapă sufletul de mormînt, evident că, în cazul cînd bătaia nu-și avea efectul dorit, urma în mod fatal mormîntul, omorul. *Evreii* au dus la ultima consecuență sistemul penal al disciplinei în educație. Fără îndurare și fără pic de simpatie omenească domnia teroarea neagră a despotizmului asiatic în școală.

De altfel, școli propriu zise nu găsim la *Evreii* decît în sec. I d. Ch. Școli elementare, începuturi de instituții, așa cum am găsit la *Egipteni*, unde tinerii să vină și să învețe anumite științe, putem zice că se descoperă chiar înainte de exil. Astfel ar fi așa zisele *cenobii* ale profeților, unde se adunau tinerii ca să asculte tradițiile sfintei scripturi și în special să învețe muzica religioasă.

Muzica a fost totdeauna cultivată în poporul evreu. În serviciul lor divin juca un rol însemnat. Și, despre harfa marelui lor rege DAVID se pomenește în istoria lor ca despre un fapt istoric. Iar, în întîmplările decizive răsboinice, puterea sunetului a înlocuit cîteodată pe a armelor. Zidurile *Ierichonului* nu le-a dărîmat fanfara sbuciumătoare a trîmbițelor? Inriurirea dinamică a muzicei predispune la entuziasm. Cultivarea serioasă a efectelor sonorității artistice e o cauză

și un semn de excitație, adesea de întărire a sufletului.

Predizpoziția către muzică pare a fi o caracteristică a poporului evreu. Și în timpul nostru, găsim un număr destul de mare de compozitori evrei. Cităm pe MAYERBEER, MENDELSSOHN, HALÉVY, etc.

Scrierea trebuie să fi fost răspîdită, chiar în lipsa unor scoli sistematice. Chiar în poruncile lui D-zeu găsim exprimată o dorință care presupune răspîdită deprinderea scrisului. D-zeu ordonă să se scrie legile pe porți, pe stâlpi.

Cu deosebire interesant, din didactica ebraică este metoda de învățare a limbilor. Spiritul practic al *Evreilor* a găsit o metodă simplă și naturală. Și ei au făcut, în filologie, experiența culturală a *Indienilor*. Încă dela întoarcerea din exil, s-au găsit în o stare ciudată față cu limba scrisă. Limba populară, vorbită, nu se mai aseamănă cu cea literară, a scripturei. Deci, ca să citească cuvîntul lui D-zeu, trebuiau să învețe limba ebraică clasică. Și cum procedau ei, ca să învețe o limbă, am putea zice *moartă*? Intrebuințau metoda, care a fost menținută pînă în zilele noastre. Se citea tare biblia, se traducea treptat treptat părți din ea, și se memora din textul

tradus, fără nici o orientare prealabilă de gramatică. A învăța limba direct, prin cetire, și a extrage, numai în mod incidental, reguli gramaticale, iată o metodă practică și rațională care dă rezultate minunate în învățarea limbilor moarte. Procederea s-a formulat scurt în cuvintele: *lege biblia, relege biblia, repete biblia.*

Ca să apreciați just spiritul practic pedagogic al metodei, trebuie să nu perdeți din vedere scopul ce voia să se atingă prin ea. Nu se urmărea căpătarea putinței de a vorbi și scrie în limba sacră literară a bibliei, ci curat și simplu numai putința de a înțelege cuprinsul ascuns în formele ei moarte. Lectura se câștigă prin lectură. Ar fi fost, desigur, o pierdere de timp cu totul nejustificabilă, dacă s-ar fi căutat să se scrie, să se facă traduceri din limba vie în cea moartă, compoziții, discursuri. Aceste exerciții duc la alt scop; și sînt curate rătăcirii didactice, cînd le aplicăm, fără să țintim scopul la care duc ele.

Cum se procedează la noi, azi, în studiul limbilor vechi clasice, cari sînt cel puțin tot atît de moarte pentru noi, ca și limba literară ebraică pentru *Evrei*? Să tragem învățăminte și din această sugestivă apropiere și comparație.

Prelegerea VI.

SITUAȚIA ȘI EDUCAȚIA FEMEII LA POPOARELE SĂLBATICE ȘI ORIENTALE.

I. Istoria omenirii ignorează adesea soarta și activitatea femeii. Egoismul forței.—Trebuința de a cunoaște concepția educatorului despre natura copilului.—Paralelism între soarta femeii și a copilului în omenire.

II. Felul de educație dată femeii, în raport cu concepția despre valoarea și capacitatea femeii; iar aceea concepție, o deducție din criteriul general, care măsoară valoarea omului. Diferitele criterii despre valoarea omului. Forța fizică, intelectuală, morală. Meritul nașterii și al averii.

III. Criteriul forței fizice aplicat la aprecierea femeii. Inferioritatea psihică, urmare practică a pozițiilor sociale deduse din concepția inferiorității fizice. Argumente despre natura intrinsecă a femeii, luate din starea creată artificial prin organizație socială.

IV. Situația femeii la *Sălbaticii*: animal domestic.

V. Situația femeii la popoarele primitive, și vechi orientale. Matriarhatul și patriarhatul. Promiscuitatea primitivă. Femeia ca mijloc economic de producție în instituția patriarhatului. Disprețul femeii neproducătoare: a fetei.

I.

Darea de seamă ce v-am făcut în scurt despre educația popoarelor sălbatice și a popoarelor orientale vechi ar fi de tot incompletă, dacă aş omite cu desăvîrșire a vă relata, măcar în treacăt, despre educația femeii și oare-cari considerații despre soarta copiilor în acele timpuri.

Ar fi o lacună, cum vedeți, colosală a se lăsa o parte din omenire neamintită în istoria educației. Cînd se vorbește de istoria omenirii, e adevărat că se înțelege istoria mai mult a faptelor bărbaților, identificate cu acțiunile „oamenilor“, ca atari. E curios că bărbații și-au monopolizat, în genere, pe sama lor numele de *oameni*. *Francezii*, așa de galați din fire, au arătat, în privința asta, mai puțină condescendență de seamă către femeie decît *Romîni*, prin denumirile de *hommes* și *femmes*, date spre deosebire celor două sexe. Limba romînă întrebuintează cuvintele *bărbat* și *femeie*, lăsînd termenul de *om* ca generic pentru amîndoa sexele. Dar cînd, se face istoria omenirii, se omite aproape tot ce se referă la sexul femeesc. Omitere justificabilă, sau mai bine explicabilă, prin egoizmul cel mare al sexului bărbătesc sau al forței.

Vom căta a completa istoria educației în o-

menire prin capitole relative la educația femeii. Vom adăoga asemenea considerații asupra modului cum erau priviți copiii, asupra sentimentelor ce deștepta, în acele timpuri, vârsta fragedă, în sufletul vârstei mature. Dacă direcția generală a educației se iea după concepția ce are omul matur despre idealul vieții și despre fericire aproape întreaga organizare practică a operei educative se bazează și se ridică pe concepția educatorului despre natura copilului, despre forțele și dispozițiile lui sufletești.

Studiul acesta asupra educației femeii și asupra concepției despre copii, ar putea merge paralel. Pentru-că nu numai în retorică, în figurile de stil și de efect, se apropie cele două ființe, copilul și femeia; nu numai în caracterizări, mai mult sau mai puțin psihologice, se cată a se face apropieri între firea copilului și a femeii, din punctul de vedere al senzibilității, al variabilității și sentimentelor, al gradului de energie intelectuală, de putere de atenție, etc. dar aceste două ființe se aseamănă și în soarta practică ce li s-a făcut în decursul timpurilor; soartă, în care sînt țintuite de o potrivă și pînă azi înaintea statului. Înaintea legilor, și copilul și femeia sînt ființe deopotrivă minore, chiar azi.

II.

Voiu studia mai întâi situația și educația femeii.

Natural, vom avea în fiecare epocă de notat pentru femei acel fel de educație care stă în acord cu concepția timpului despre natura, capacitatea și rolul său menirea femeii în societate și în lume.

Nu vom găsi negreșit numai-decît teorii dezvoltate în mod logic și consecuent. Tîrziu începe cugetarea să se ocupe sistematic de chestia femeii, despre ceea-ce convine femeii ca să se formeze pentru rolul ei. Dar vom găsi totdeauna, în fapt, o concordanță logică sistematică între ideia, nemărturisită poate, ce are o epocă despre natura și capacitatea femeii, și între rolul practic ce se dă femeii în acel timp.

Pe de altă parte, părerea pe care un timp o are despre femei, despre valoarea, capacitatea și însemnătatea ei socială, atîrnă, la rîndul său, de ideia ce-și face acea stare culturală determinată despre valoarea omului în genere, despre calitatea esențială ce măsoară valoarea omului.

În timpurile primitive și la sălbaticii de azi, calitatea esențială, ce face valoarea intrinsecă a

omului, e forța fizică. Acest criteriu îl putem găsi chiar în *Europa* cultă, în straturile inferioare. Și, fapt instructiv, îl găsim în raportul popoarelor și statelor între ele. „Forța primează și face dreptul”—este o aforismă care nu se pare de fel învechită în raporturile internaționale moderne. N-a fost BISMARCK, între alții, un strălucit reprezentant practic și teoretic al ei? Și o parte din filosofia practică, cea mai caracteristică, a lui NIETZSCHE nu pare un eho înalt al ei?

Un alt criteriu ce se ridică în istorie pentru aprecierea valorii omului e forța intelectuală, ca merit intrinsec.

Tocmai tirziū, în timpurile noastre, și pentru un număr foarte restrins de oameni, în stratul superficial dar superior și supra-rafinat al inteligenței, apare un criteriu mai înalt, acela al forței morale.

Tot ca semne de valoare intrinsecă, afară de acestea, se mai consideră și alte criterii, pe cari nu le putem însă privi ca merite inerente individului, ci mai mult accidentale și exterioare. Astfel e, bunioară, meritul măsurat după origina individului, după naștere sau după avere. Avere, în instituțiile date, se reduce, în majoritatea cazurilor, tot la criteriul originii, pen-

tru-că averea, deși în unele împrejurări măsoară valoarea proprie a individului—anume cînd este acumulată prin cheltuiala de energie fizică și intelectuală a muncii,—totuși, în majoritatea cazurilor, ea revine individului, ca și meritul originii, odată cu nașterea, prin ereditate.

III.

În timpurile primitive, găsim astfel ca criteriū unic forța fizică. Cel mai puternic fizicește era cel mai meritos. El avea toate drepturile, pentru-că avea dreptul forței, care prima pe toate celealte, sau, mai bine zis, care alcătuia singurul drept.

Femeea, comparată, din acest punct de vedere, cu bărbatul putea fi considerată altfel decît ca o ființă inferioară? Și această convingere a fost tradusă în practică prin asuprire, prin brutalizare, prin sclăvie, aservire. Și, ceea-ce este demn de reținut, starea de aservire, de asuprire, care înlătura pe femei dela deplina activitate socială, în decursul atîtor veacuri, a adus după sine o altă inferioritate, anume o inferioritate relativă din punctul de vedere al forței psihice. Căci forța psihică, neavînd ocazie să se exercite, n'a putut firește să se dezvolte. Dar tocmai această

inferioritate relativă a forței psihice, datorită unor dispoziții omenești arbitrare—inferioritate obținută astfel artificial—s-a luat apoi ca bază de argumentație pentru susținerea tezei fundamentale a inferiorității de natură, a inferiorității organice, a inferiorității imutabile, prin care s-ar caracteriza natura femeii.

Acesta e rezultatul fizic și logic, obținut de experiența veacurilor, și în fața căruia ne aflăm azi.

Ca să vedem, însă, prin câte greutăți, prin câte asupriri și nedreptăți a străbătut, prin secole, o jumătate din omenire, și ca să vedem cât de sus, relativ, a ajuns azi concepția despre natura femeii, este interesant să privim treapta de jos dela care a pornit, să urmărim evoluția ei.

Pentru aceasta, și ca să răspundem la întrebarea despre modul de educație al femeii la popoarele sălbatice și orientale vechi, chiar dacă răspunsul ar fi negativ, trebuie să considerăm condiția femeii în acele timpuri și la acele popoare.

IV.

La sălbatică, starea femeii este aceea a unui animal domestic. Se înțelege, deci, că întru

cît un animal domestic are nevoie, nu de educație ci de dresare, întru atît se poate vorbi la popoarele sălbatice și primitive despre educația saū mai bine dresarea femeii.

Caracterizarea condiției femeii la sălbatici și popoarele primitive prin termenul de animal domestic, care azi ne pare o enormitate și numai un epitet retoric, înseamnă ceva cu totul real. În adevăr, un animal se vînează, se prinde pentru domesticire. Tocmai aceasta fac în realitate și sălbaticii pentru femeii. *Australianii*, în acea ce s'ar putea numi *insurătoare*, astfel procedează. Fac expediții pela popoarele vecine și răpesc femeile. Cînd auzim însă termenul de „răpire“, nu asociem numai-decît modalitatea brutală a faptului concret. Poate mai propriu ar fi termenul „vînează“. Procederea lor e mai asemănătoare cu a unui vînător de animale sălbatice. De-îndata-ce sălbatecul vine în apropierea unei femeii, o lovește cu *dawacul*, ca s-o amețească; apoi o tîrăște în pădure. Cel-ce a prins o femeie, e stăpinul și proprietarul ei. Aceasta se numește căsătorie *exagamică*, adică prin luarea femeii din afară de tribul bărbatului.

Altă apropiere pentru justificarea caracterizării.

Pe un animal domestic îl dresezi prin bătae. Femeea sălbatecului—nu întrebuițez vorba „so-

ție“, căci nu se potrivește—suferă, tocmai ca și animalul domestic, bătae la or-ce ocazie, și bătae nu de cele ce sufer chiar animalele dela oamenii culți, cari tot aū mai multă simpatie pentru sufletul animalului, ci lovituri „sălbatice“, ca dela unul ce nu înțelege durerea în alte ființe.

Unui animal domestic, stăpînul îi dă mîncare din ceia ce rămîne dela masă ; foarte rar vor fi și animale norocoase, cari să primească alimente gătite special pentru ele. Dar tot s'o fi întîmplînd și aceasta—desigur mai des decît la sălbateci pentru femeile lor. Femeile Australienilor și ale sălbaticilor în genere se hrănesc din mîncarea ce rămîne dela barbați.

Un animal domestic, cînd e comestibil—său, chiar de n'ar fi tocmai comestibil, în crize de foamete—este mîncat de stăpînul său. Aceasta se întîmplă și cu femeile sălbaticilor. Cînd barbatului sălbatec îi este foame și nu are ce minca, ori că n-a găsit vînat său i-a fost lene să caute, înjunghie o femeie și o mînîncă.

Un animal domestic, cînd nu e bun de nimic, la bătrînețe, e aruncat, une-orî ucis. Acelaș lucru se întîmplă cu femeia la sălbatec. La bătrînețe, femeia, ne-mai putînd face serviciile grele pe cari le suporta înainte, e ucisă.

Dacă sînt întrebați—cum aū fost întrebați cei

din *Țările de foc*—de ce nu tae și nu mănușă
că mai degrabă cîini decît femei, dinșii aū gata un
răspuns foarte convingător : cîinii prind lutra,
ceea-ce femeea nu poate face, deci sint mai fo-
lositori cîinii decît femeile.

Soarta femeii, felul ei de robie, atiră și de
condițiile materiale ale țării. In o țară bogată,
roditoare, unde nu e atita nevoie de muncă, fe-
meia, dacă a ajuns la maturitate și n'a fost uci-
să de copilă, servește barbatului numai ca instru-
ment de plăcere și nimic mai mult. Dacă țara
e săracă, bunioară cum e *Australia*, femeea e
păstrată și întrebuințată, ca și copiii bărbați, ca
instrument de muncă—de muncă silnică.

V.

Starea femeii la sălbatici, unde e privită și tra-
tată ca un animal domestic, din toate punctele
de vedere, trebuie probabil să fie cam aceeași cu
starea femeii la popoarele primitive. Avem pro-
be despre urmele acestei stări la popoarele cele
mai vechi, despre cari vorbește istoria.

Ceea-ce HERODOT spune despre *Ausonienii* și
alte popoare nomade; ceea-ce STRABO spune
despre *Sciți*, DIODOR despre *Troglodiți* din
Africa orientală, se apropie de descripția ce-ați
auzit despre sălbatici.

Soarta femeii s'a ameliorat simțitor de-îndată-ce s-au început cele dintii instituții de familie pe baza patriarhatului. Căci sînt două feluri de organizații ale familiei: *matriarhatul* și *patriarhatul*. În instituția matriarhatului, copiii, ce formează familia, sînt întruniți la un loc în jurul mamei; numai mama formează unitatea familiei. Copiii n'au nevoie să cunoască pe tatăl lor; adesea nici nu pot. Ceea-ce cunosc și cit știu, e mama lor. Starea matriarhatului e inferioară patriarhatului, în care baza familiei e însuși tatăl. În starea patriarhatului găsește istoria situația popoarelor orientale vechi.

Este o stare socială relativ superioară. Dar, natural, multe tranziții și trepte se pot închipui, și adesea se constată, dela starea primitivă și sălbatică de promiscuitate și comunism social, pînă la starea patriarhatului. Urme despre o primitivă promiscuitate se găsesc desigur în istoria popoarelor orientale. Așa, una din multe alte probe, este următoarea mențiune din *Mahabarada*, de unde reese că în *China*, chiar pe atunci, cînd se scria acele rînduri, exista o stare ce s'ar putea numi „promiscuitate”. „Odinioară nu era o crimă a fi necredincioasă soțului, era chiar o datorie. Acest obicei e păstrat încă în zilele noastre la oamenii de nord. Femeile de toate

clasele sînt comune pe pămînt. După-cum sînt vacile așa sînt și femeile“.

Chiar azi se găsesc în limbajul *Chinei* urme de acea veche stare de promiscuitate, relativ restrînsă. Chinezul numește pe copiii fratelui său *fiu*, pe cînd pe copiii surorii îi numește *nepoși*. O reminiscență, în limbă, de timpul pe-cînd frații ținea în comun femeile.

Importanța situației femeii în patriarhat, este că ea nu joacă numai rol fizic, de satisfacere a plăcerilor sexuale, ci se ridică la importanța unui rol economic social. În adevăr, femeia e considerată, în familia patriarhală, ca un izvor de producție, de înmulțirea averilor patriarhului. Și e de reținut, de pe acum, principiul acesta, prin care ne vom explica multe fapte din întreaga viață socială a timpurilor patriarhale: Înmulțirea averii familiei se reduce la înmulțirea copiilor, cari sînt instrumente de muncă. Femeia, în acele vremuri „patriarhale“, e văzută ca proprietatea bărbatului și ca un mijloc de producție. Acesta e adevărul brut istoric, care contrazice închipuirea ce ne facem, cîteodată, poate, de acele timpuri „patriarhale“ ca de niște timpuri ideale.

Dar, pînă să ajungă femeia să-și poată îndeplini rolul său economic social, adică în timpul cît e

fată, e puțin și rău considerată ; e privită, era să zic ca „piatra din casă“. Să fie oare aceasta o caracteristică a timpurilor și popoarelor inculte? Nu simtem parcă tocmai departe nici azi de considerația fetei în familie ca o „piatră din casă“, ca o povoaară. Negreșit nu e vina familiei, care o consideră și că o consideră astfel pe fată ; nici a fetei care e și că e astfel considerată ; ci e vina—dacă mai e „vină“—a timpului, a treptei de evoluție culturală, în care se află societatea. Dacă nu există „vină“ în o situație explicabilă istoricește, vedem în dinsa totuși un semn, un criteriu, după care putem judeca timpul.

Am spus că femeia e desprețuită și neconsiderată, pînă-ce ajunge să-și îndeplinească rolul ei economic. Tot așa de desprețuită și neconsiderată este, cînd, ajunsă la timpul de a-și realiza scopul, nu vrea să-l realizeze.

Să nu rămînem numai în afirmații generale. Putem aduce miî de exemple concrete, luate din sociologie și etnologie. Să cităm numai cîte-va.

La *Chinezi*, fata e considerată ca o proprietate a părintelui, dar ca o proprietate de puțină valoare. Ca să ne facem o idee de puținul preț ce pune familia chineză pe fată, e de ajuns să spunem că *Chinezul* nici nu dă nume individual fetelor, ci le numește după ordinea naș-

terii: întâia, a doua, a treia. Cînd n-are băeți, *Chinezul* zice că n-are copii.

Dacă aduce și fata vre-odată folos familiei, e cînd se mărită. Atunci este, propriu vorbind, vindută. E și natural să ne inchipuim aceasta ca stînd în logica lucrurilor. Dacă femeea e obiect de proprietate, de ce n-ar fi și vindută? Posesorul ei are dreptul, trebuie să primească un beneficiu în schimb, cînd o dă altuia. Aceasta e realitatea. De aceea, la unele popoare, dacă bărbatul, ce a luat o fată în astfel de condiții, nu răspunde toată suma convenită, atunci copii lui cu acea femeie nu sînt ai lui, ci ai familiei fetei. Părinții fetei, în schimbul sumei datorite pentru proprietatea vindută, își iaă fructele proprietății îndărăt.

O dată intrată în familie, femeia la *Chinezi* stă ca o roabă tăcută, muncitoare, care calcă de nici nu se simte în casă, abia îndrăznește să mănince resturile dela masa fiilor, se mulțumește cu nimica toată, apare ca să pună masa bărbatului și copiilor, aprinde pipele și dispăre ca o umbră. Așa recomandă un scriitor chinez matroanelor chineze: să fie ca o umbră și ca un eho.

Patriarhatul este unit cu poligamia. Acum vă explicați cauza. Producțiile patriarhului se înmulțesc prin numărul mijloacelor de producție,

adică al femeilor și copiilor. Astfel găsim poligamia la *Chinezi, Indieni, Egipteni, Perși, Evrei*.

Ce e drept, la *Chinezi* e o femeie recunoscută ca legitimă; dar, pe lângă și alătura cu dinsa, sînt alte multe femei, ai căror fii recunosc de mamă numai pe cea legitimă. De altfel, *Chinezul* nu are voie să-și alunge femeia decît condițional, anume în următoarele cazuri mai principale: pentru sterilitate, pentru desfrinare, pentru nerespect față de rudele bărbatului, pentru limbuție, pentru inclinații către hoție, pentru caracter invidios și neîncrezător, și pentru ură prea mare. În aceste cazuri, *Chinezul* își poate goni femeia, precum și în caz de adulter, cînd e obligat, trebuie s-o gonească.

Aceeași situație, în general, o găsim și la *Indieni*. În *Veda*, tatăl e considerat ca stăpîn. Fetele aū și aci un rol inferior, căci religia obligă pe *Indieni* a avea băeți, cit de mulți. De ce anume *băeți*? Pentru-că numai sacrificiile băeților, fiilor ori nepoților, pot ajuta părinților și strămoșilor să ajungă fericiți în lume. Așa, se zice în legea *Manu*: „printr'un fiu omul cîștigă lumea cerească, printr'un nepot se ridică în regiunea soarelui“.

Indianul se teme așa de mult să nu rămână fără băeți, ca de o adevărată calamitate. Cînd e izbit de această nenorocire, spiritul Indianului, sprijinit de credințe și superstiții, recurge la un subterfugiū desperat prin șiretenia lui copilărească. Face un tainic angajament sufletesc cu una din fetele lui, să-i dăruiască un băiat. Indianul își zice în gînd : băiatul ce se va naște, să fie al meu și să aducă în onoarea mea jertfe. Și chiar crede atunci în adevăr că băiatul născut de fică-sa e al lui.

După *Manu*, femeea trebuie să atîrne totdeauna de cineva. Cînd e copilă, de tată ; cit e tînără, de bărbat ; dacă e văduvă, de fiī saū rudele bărbatului ; cînd lipsesc rudele, atîrnă de suveran. *Manu* închee sentențios că o femeie nu trebuie niciodată să spere neatîrnare. Este obligată a servi pe bărbat, a-l respecta ca pe un zeū ; orî-ce supărare ar avea femeea, să se arăte veselă, să-i facă barbatului viața frumoasă și fericită, să se îmbrace, așa ca să placă. Căci, dacă nu se îmbracă plăcut, barbatul nu e vesel ; și, dacă nu e vesel, nu face copii. Decī, tot principiul economic social la bază.

Femeea, ce-și respectă barbatul, merge în cer. Chiar după moartea soșului, femeea e datoare

a-i rămînea credincioasă; altfel, pe lumea cealaltă, sufletul ei trece într'un șacal, etc.

Ce loc și scop se mai poate indica, în aceste țări, pentru educația femeii? Mai întîi, de ce ar avea nevoie femeia, pentru îndeplinirea rolului ei, la astfel de popoare? Parcă de nimic altceva, decît să se mărite. Și în adevăr, fetele se mărită, la dînșii, de pe la 7—8 ani, vîrstă la care noi abia le trimetem la școală. Vre-o cultură oare-care? Vre-o învățatură? Se consideră ca o rușine pentru femeie a ști să citească și să danteze, îndeletniciri bune pentru bayadere, pentru curtizane, pentru femeile cu reputație ușoară. Gospodinele se apropie de idealul lor, în măsura în care își îndeplinesc rolul lor economic social.

Prelegerea VII.

SITUAȚIA ȘI EDUCAȚIA FEMEII LA POPOARELE VECHE ORIENTALE.— (Urmare).

CONCEPȚIA DESPRE COPII LA POPOARELE PRIMITIVE ȘI ORIENTALE.

I. Solidaritatea istorică a conștiinței morale în omenire. Amoralitatea epocelor primitive.— Simțul istoric în judecarea trecutului și în aprețierea prezentului.

II. Situația femeii la *Perși*.— Poligomia endogamică.

III. La *Evrei*; Respectul mamei și al fecioriei.— Profetesele.— Educația femeii, în vederea vieții domestice și spre a servi cultului religios; danțul și cîntecul.— La *Egipteni*.

IV. Concluzie. În antichitatea asiatică femeia se considera ca mijloc, pentru satisfacerea unor trebuințe economice, sociale; nu ca scop, pentru dezvoltarea posibilităților ideale inerente în natura ei.— Practica veche formulată teoreticește de moderni.— Educația femeii, pentru agrement.

V. În concepția despre natura și rolul copiilor, egoismul forței sub forma egoismului maturității.— Egoismul vârstei și egoismul „momentului” în viața individuală.— Atenția îndreptată asupra naturii obiective a copilului abia în timpurile moderne.

VI. Copiii la *Sălbatic*.— O povară, pe care o supri-

mă în țările roditoare (*Tahiti*); aiurea, brațe de muncă (*Australia*).—Uciderea copiilor.—Copiii în matriarhat și în patriarhat.

VII. Copiii la popoarele vechi *orientale*.

I.

Descripția ce am făcut, în prelegerea trecută, despre situația femeii la sălbateci și la popoarele orientale vechi, ne-a lăsat o impresie penibilă, ne-a umplut sufletul de rușine și de umilință.

Ne simțim solidară cu timpurile trecute. Omenirea formează un tot, ca și individul în stare normală. Faptele din trecut se resfrâng asupra conștiinței prezente. Ca oameni, simțim în noi parcă remușcarea acelor vinovați, la cari ne uităm, din înălțimea maturității noastre morale, cu dispreț și cu desgust.

Nu trebuie, însă, drept vorbind, să numim acele epoce primitive epoce *imorale*; mai corect le-am putea numi *amorale*: lipsite de morală, nu contrare moralei. Animalele nu sînt imorale, ci n'au morală, ceea-ce nu e același lucru. Imoralitatea presupune deja existența unei conștiințe, unui criteriū moral, care judecă, aprobă și condamnă. Amoralitatea este activitatea spontană, naturală, instinctivă, care nu stă de-loc alătura

cu reflexia morală, nu știe de-loc și nu-și vede caracterul hidos în oglinda propriului său cuget revoltat sau în manifestările conștiinței altuia.

Din această stare de brutalitate inconștientă de sine s-a ridicat omenirea, care e încă tinără și are înaintea sa un viitor atît de strălucit, luminat de razele fericirii universale, ale iubirii, înfrățirii, dreptății și armoniei tuturor, armonie înălțată din suflete mulțumite de viață, de natură și de om.

Să ascultăm îndemnul adevăratului simț istoric. Să nu batjocurim și să nu pedepsim, cu disprețul nostru, timpurile preistorice și vechi istorice. Ele au fost ce-au putut fi mai bine pentru timpurile lor, în acord cu experiența lor morală, cu ideea lor despre om și viață, despre bine și rău. Epoce mai superioare, în viitor, ar avea desigur dreptul să se uite cu aceiași milă și cu acelaș dezgust la noi cei de azi. Cu ce măsură vom măsura, cu aceeași vom fi măsurați. Și încă n-ar fi o asuprire, dacă s-ar pune în cumpăna vinovăției noastre și considerația că noi am cunoscut mai multe decît cei vechi și contrazicerile au fost mai izbitoare între cugere și manifestare, între teorie și practică.

Dar nu mă îndoesc că excelența morală a timpurilor viitoare va fi totuși mai indulgentă pen-

tru noi, decît noi pentru fazele inferioare ale evoluției omenirii. Simțul istoric se va dezvolta tot mai desevărsit. Se va înțelege criza morală, greutatea unei epoce de tranziție, luptele interne ale unui suflet care voește să-și reconstruiască unitatea pe un principiu nou, și șovie în înălțarea și fixarea sa. Ideea *mai binelui* e prinsă de inteligență; dar, achiziție nouă sufletească, e înlăturată în umbră de forțele acumulate și organizate ale pornirilor vechi, înrădăcinate adinc în deprinderile individului și ale speței. Viitorul, animat de idei largi și umanitare, plin de generozitate și de compătimire, va avea o pietate duioasă și un fel de recunoștință pentru noi, pentru trecutul imperfect, care a făcut posibilă perfecția viitorului.

Ne putem noi înălța la această rafinată considerație a trecutului?

Primul sentiment ce ne coprinde la priveliștea trecutului, e de sigur bucuria că această fază din viața omenirii e *trecută*, că nu mai este acea vreme, de care ne aducem aminte, ca de un vis rău.

Fie, nu vom desprețui și blestema trecutul, care ne-a transmis unele din pornirile sale brutale; el nu s-a gindit, n-a putut să se gîndească la posteritatea depărtată cu sute de veacuri, și nu s-a gindit nici în binele, dar nici în răul ei.

Dar, dacă ne mulțumim a-l înțelege și a-l plinge, a-l compătimi și deci a-l ierta, nu ne putem bucura îndeștul, cind constatăm deosebirea fundamentală între erii și azi, între acum atitea mii de ani și secolul al 19-lea la sfirșitul lui; cind constatăm cit de departe sintem acum de brutul început al animalității, și cîți pași am făcut deja cătră idealul curatei umanități divine.

Nedreptăți sociale sint și azi, destul de mari, de absurde și de strigătoare. Dar, cel puțin, azi ele se discută, au glas să se apere. Altă dată erau fapte naturale, drepte ca or-ce achiziție a forței, indiscutabile ca or-ce concluzie logică a cursului evenimentelor inevitabile, a datelor sociale și culturale existente.

II.

Să vedem mai departe situația femeii la alte cite-va popoare asiatice vechi.

La toate vom constata acelaș principiu economico-social, după care e considerată femeea și după care se explică principiul practic a poligamiei.

Poligamie găsim la *Evrei*, la *Perși*, ca și la *Negrii* de astăzi, cu scop de a-și înmulți numărul copiilor.

În *Persia* tatăl era un mic tiran ce avea dreptul de viață și moarte asupra copiilor și femeii. La *Perși* ca și la *Chinezi*, pe lângă femeea legitimă, cumpărată dela tatăl ei, bărbatul posedă multe altele. Morala Persiei se deosebea mult de morala noastră de azi, și chiar de morala altor țări din acele timpuri. *Magii*, după cum ne spune STRABO, aveau drept să se căsătorească chiar cu mamele lor. Acest drept îl aveau și alții afară de magi, și nu din pasiune oarbă, ci din uz și „falșă judecată“ (CHRISOSTOM). De asemenea se căsătoriau frații cu surorile. Deci o adevărată endogamie.

În *Persia* se mai găsește alt obicei, al căsătoriei cu contract, convenție între cele două părți, nu în senzul libertății morale, ci în acelaș înțeles în care s-ar face o închiriere pe timp hotărit. Dacă femeea nu face copii, contractul e reziliat. Cum că acesta e scopul or-cărei căsătorii, se vede de acolo că o fată, ce nu se căsătorește pînă la 18 ani, se crede că se duce în iad.

III.

Și la *Evrei* găsim poligamia. Dar femeea e aci parcă ceva mai considerată. D-zeu poruncește copiilor să respecte pe tatăl și pe muma lor; deci,

incontestabil, oare-care preocupare de respectul datorit femeii, ca mumă. De asemenea castitatea feciorească e, în conștiința evreească, respectată și ofensatorul pedepsit.

În *Talmud* se cetesc următoarele frumoase rînduri: Rabi Iohanan dă ca model de pietate o fată frumoasă, pe care odată a auzit-o rugîndu-se: „Stăpînitorule al lumii, tu ai făcut cerul și pămîntul, pe criminali și pe virtuoși; fie voia ta, că frumuseța mea să nu ducă pe nimeni în ispita păcatului“.

Fără respectul pentru femei, cum s-ar explica altfel că la această națiune a apărut profetese? Dar, negreșit, nu trebuie să ne așteptăm a vedea la Evrei aceeași considerație pentru femei, pe cari o avem noi, modernii. În unele porunci, femeia e pusă alături cu animalele și lucrurile. E adevărat că tatăl își vinde fetele numai în caz de sărăcie, și numai la Israeliți, dar tot le vinde.

Or-cum, e un progres netăgăduit în raportul celor două sexe. *Talmudul* zice că cea mai demnă femeie e aceea care face voia bărbatului; dar mai zice și bărbatului să se ferească a jigni femeia „căci îi vin ușor lacrimi în ochi“. De altfel, deși numai omul ce lasă copiii e prețuit de D-zeu, mai mare era bucuria la nașterea băieților decît la a fetelor.

În ce privește educația femeii, se dedea fetelor, mai întâi de toate, negreșit, pregătirea pentru viața domestică; dar nu se mărginea exclusiv la atit. Mama învăța pe fată, pe-lingă lucrări manuale, și alte îndeletniciri în vederea practicei religioase: le învăța a danța, a cînta; căci, în ceremonialul cultului religios, fetele trebuiau să danțeze și să cînte; și deci aveau nevoie de o instrucție prealabilă în aceste arte.

La *Egipteni* se zice că femeea ar fi fost mai mult considerată chiar decît bărbatul. Și azi, cel ce ar observa numai aparența, ar crede că bărbatul pune mai puțin preț pe sine însuși decît pe femei. În realitate, e o curată deprindere cavalierească și un joc amăgitor; căci în fond se constată convingerea superiorității inaccesibile a sexului bărbătesc. Nu e de mirare, firește, ca în *Egipt*, patria CLEOPATREI, să fi fost oarecare educație mai îngrijitoare pentru femei. Apariția unei asemenea femei regine, ca fenomen social, nu se poate explica decît prin un trecut cultural favorabil. Dar, în definitiv, nu vedem în aceste timpuri nimic, cari să ridice considerația femeii deasupra unui nivel destul de inferior.

IV.

În fond, femeea la statele cele mai înaintate din anticitatea asiatică, e considerată numai ca

factor economic, necesar familiei, necesar statului; e considerată ca mijloc sociologic, nu ca scop etic.

KANT punea ca criteriū al înălțimii morale: să consideri pe alți oameni nu ca mijloc pentru satisfacerea unor trebuințe, ci numai ca scop, pentru izvodirea unui ideal în el însuși. Din acest punct de vedere, se poate zice că popoarele vechi erau pe o treaptă morală destul de inferioară.

Nu trebuie să ne grăbim însă a trage concluzii prea măgulitoare, pentru timpurile moderne. Numai o mică minoritate se deosebește azi, fundamental, de concepția asiatică despre femeie. În colo, ce deosebire așa fundamentală între practica lor de-atunci și o teorie din timpurile noastre, care fixează și decretează menirea femeii exclusiv în marginile vieții și gospodăriei familiare? Aceasta era și convingerea intimă a anticității, principiul ei sociologic neexprimat în mod sistematic, în formule teoretice. Dacă la cei vechi principiul acesta era numai practic, la noi astăzi a ajuns a fi formulat în teorie. Iată deosebirea. Să alcătuiască aceasta o deosebire așa de adâncă între cei vechi și între noi, încât să avem dreptul a privi la dinșii așa de sus? Nu, desigur. Aspirațiile culturale ce trec afară și peste domeniul familiar, expansiunea energiei în

activității pe o scenă mai largă, nu au fost și sînt considerate, în timpul modern, la femeie, ca o escentricitate, ca ceva adică ce iese din centrul de gravitate al naturei lucrurilor ?

Cînd s-a început, la noi, a se face o abatere dela tradiționala simplitate gospodărească a educației fetelor, s-a privit parcă femeia ca scop în sine și s-a căutat a se dezvolta puterile ei morale și sufletești, ca ale unei ființe omenești ce-și are scopul în sine însuși ? Nu, tot ca mijloc a fost tratată, pentru satisfacerea unor trebuințe ale egoizmului familiei, pentru interesul altora. Instrucția ce se da astfel femeii, tindea a face din ea un obiect de agrement, de plăcere, de amuzament. Se credea că o femeie se ridică mult pe deasupra nivelului cultural al celorlalte femei simple de menaj, cînd, în loc de cunoștințele necesare vieții, ca lucrări manuale și arta culinară, i se da aptitudinea de a cînta din gură sau din vr-un instrument. Dacă, pe lângă aceasta, i se mai adăoga și posibilitatea de a vorbi o limbă streină, franceză, germană, etc., educația femeii ajungea la perfecție desăvîrșită. Acest ideal de educație al femeii a fost văzut în zădărnicia lui de spirite străvăzătoare și a fost persiflat în comedii, ca Franțuzitele lui FACA.

Dar, negreșit, pogresul nu s'a oprit în loc.

Treptat, educația femeii a luat o direcție mai solidă, condusă de o teorie pedagogică-socială mai sănătoasă, și de concepția superioară a demnității și egalității morale a celor două sexe.

V.

Să ne îndreptăm acum privirea către cea-laltă regiune socială de minori în omenire—către copii.

În o istorie a pedagogiei e absolut necesar—deși nu se prea obișnuște—să se arunce o privire asupra modului de a se concepe natura copilului în diferite timpuri. Ce idee a avut oamenii despre subiectul pe care au voit să-l educe?

Vom găsi și aci egoismul forței la temelie sistemului de gândire și acțiune. În concepția despre natura și rolul femeii, nota dominantă a dat-o egoismul sexului bărbătesc. În concepția despre natura copilului, despre valoarea și scopul lui în viață, vom găsi tronînd alt egoism, egoismul vîrstei, al maturității. Acest egoism împiedică intelectul de a vedea drepturile reclamate de altă etate. Maturitatea este orbită și nu vede drepturile firești ale copilăriei, tinereții și bătrîneții. Toate aceste vîrste sînt considerate ca mijloace pentru satisfacerea intereselor vîrstei mature.

Egoismul vârstei îl găsim, de altminteri, făcînd astfel de victime chiar în individ. Tirania lui nu torturează și exploatează numai alte persoane, ci chiar în individul însuși putem găsi faze din viață, cari monopolizează, în interesul lor, partea de fericire cuvenită altor epoce din viața aceluiași individ.

Este un egoism pe care HÖFFDING îl numește, al *momentului*. În adevăr, este un egoism al momentului, cînd cineva jertfește, pentru momentul prezent, fericirea viitorului, fericirea altor faze prin cari va trece în viață. Cînd tinerețea jertfește, pentru fericirea sa, buna stare fizică și viitorul unei vârste mai înaintate, este un egoism al momentului, care ruinează și împieteează asupra fericirii altui moment din viață. Tot astfel, cînd egoismul etății mature exploatează fericirea și interesele celorlalte etăți.

Și aci găsim tot dreptul celui mai tare. Omul matur are puterea fizică, schimbată în putere legală, pe baza căreia stăpînește pe celelalte vârste, supunîndu-le intereselor lui.

Va trece mult timp, pînă să biruiască frumosul cuvînt al lui CRIST: „Lăsați pruncii să vină la mine, căci a lor este împărăția lui D-zeu“. Va trece mult, pînă-ce, și din punct de vedere științific și din punct de vedere pedagogic și din

cel artistic, copilul va începe să aibă valoarea sa intrinsecă și să se bucure de dreptul la viață și la fericire, conform idealului moral inerent naturii lui proprii. Va trebui să așteptăm pînă în secolul al 18-lea, ca să auzim glasul vibrător de emoție al lui ROUSSEAU reclamînd pentru copiii o atenție mai încordată și mai simpatică, spre a le cunoaște, de aproape și just, gîndurile și pornirile adevărate. Și va trebui să așteptăm pînă la al 19-lea secol, ca să auzim lira lui VICTOR HUGO, cîntînd copilăria, așa de entuziast

Il est si beau l'enfant, avec son doux sourire....

Și va trece și mai mult, pînă să devină copilul obiectul cercetărilor științifice minuțioase, ca acele întreprinse de PREYER, și alții. Abia în timpurile moderne au căutat pedagogii și psihologii, să-și dea seamă sistematic de natura copilului, de viața lui internă, de modul lui de a vedea, de a simți, spre a putea să întemeeze o influență metodică, rațională, asupra lui, o educație în adevăratul înțeles al cuvîntului.

Unul din cei mai energici apărători ai acestei idei, de a studia natura copilului înainte de a începe asupra lui o influență hazardată, a fost, cum am spus, ROUSSEAU.

VI.

Dar, în timpurile vechi, ce concepție găsim

despre copii? Ce concepție găsim bunioară la sălbatice?

Pentru sălbatec, copilul este, ceea-ce este și bătrînul, o povară, o forță care consumă, fără să producă. Deci, dacă se eliminează, la cea dintîi ocazie, nu e nici-o pagubă. Și în adevăr, în țările fertile, unde nu e nevoie de multă muncă, de multe brațe pentru asigurarea existenței, copilul se consideră ca superfluu. În *Tahiti* există chiar o societate, care are de scop imputinarea copiilor, misiune analoagă cu a hengherilor sau hoherilor noștri, cari umblă cu cutia să strîngă cîinii fără căpătîi din orașe. În asemenea localități e de ris femeea care își iubește prea mult copilul și îl păstrează. Cînd spui unii femeii că e *păzitoare de copii*, o insultă.

În țările, unde munca e grea, acolo, da, copiii să păstrează pentru muncă. Astfel în *Australia*. În cite locuri, apoi cînd lipsește vînatul, nu se recurge la frageda carne a unui copil, pentru astîmpărarea foamei. Și asta un mod de manifestare a dragostei părintești!

Ce soartă amară, lugubră, așteaptă pe bietecele mici ființe omenești. La *Esguimoși*, cînd moare muma, copiii mici se îngroapă de vii cu cadavrul ei. Din sentimentul iubirii filiale? Ba, fiind că, fără mamă, copilul ar fi numai o povară mai mare în activitatea bărbatului.

Produce ale întâmplării, copiii sălbatecului sînt lasați la voia întâmplării. Scapă și trăesc ciți și cari pot. Adesea abea își cunosc pe mama lor; despre tată, nici nu e vorbă; căci la ei în adevăr *pater semper ignotus*.

În unele părți, femeea, împinsă de sentimentul maternității, își strînge copiii și îi îngrijește; se institue astfel matriarhatul; atunci e sigur cel puțin că copilul își cunoaște mama. Așa e în insulele *Tonga*; așa a fost la *Sciți*, la popoarele *Libiei*, etc.

O preocupare mai simțitoare de copii găsim de-cînd începe patriarhatul, condiționat la început de poligamie, după-cum matriarhatul era de poliandrie. Interesul ce se acordă copiilor e de aceeași natură cu acel acordat femeii. Soarta celor două ființe, a copilului și a femeii, aș mers mină în mină. Interesul economic, pe care l-am văzut hotărînd soarta femeii, a dictat și felul și gradul de îngrijire pentru copii. Acea familie se consideră ca mai fericită, care are copii mai mulți.

Morala sexuală se conduce de idealul înmulțirii copiilor. Femeia sterilă e gonită. Dacă nu femeea e de vină pentru lipsa de progenitură, bărbatul roagă pe fratele său, sau pe altă rudă,

să-l scape de nenorocire. Adulterul e deci legitimat, ba chiar oficiat cu gravitatea unei ceremonii solemne.

Copiii fiind scopul căsătoriei, găsim adesea cazuri curioase, unde se dă căsătoriei caracterul unui adevărat tîrg. Se cumpără fata din o familie în vederea, și cu condiția, ca să facă copii. Dacă această condiție nu se îndeplinește, cumpărătorul are dreptul să-și ceară prețul înapoi; iar dacă nu a plătit încă prețul, poate să-l refuze. În caz cînd cumpărătorul nu-și achită însă datoria către tatăl fetei, cu-toate-că aceasta și-a îndeplinit misiunea, atunci tatăl fetei e în drept a cere înapoi produsele, copiii. Aceștia sînt izvor economic de bogăție.

Se mai poate cere unei societăți, stăpînite de această idee, condiția pusă de KANT: să se considere omul ca scop? Mai poate fi vorba de educație conformă cu idealul omenirii?

VII.

La *Chinezi* autoritatea părintelui asupra copilului e neîntărită și bazată pe rațiune de stat. Căci: „dacă afacerile familiei sînt aranjate bine și înțelept, atunci sînt și ale statului; cine respectă pe tatăl său, să onoare și pe rege, și acesta va recunoaște în supuși pe copiii săi“.

Copilul nesupus părintelui, e jertfit. Paricidul stirnește o panică morală în toată provincia ucisului.

În *India* găsim particularitatea favoarei de naștere în castă saă de primogenitură în familie. Cine se naște întâi, acela are toate drepturile, acela e *fiul* propriu zis, el are privilegiul de a reprezenta pe tatăl după moartea acestuia; ceilalți copii sînt instrumente, mijloace de exploatat, saă ale tatălui, saă ale fratelui mai mare, ale întregii familii.

Soarta copiilor atirna aproape exclusiv de condiția genitorilor, de casta din care făceau parte. Copiii din părinți de caste deosebite aveaă o soartă care se apropia, de regulă, de casta tatălui. Număi cînd un bărbat din Sudra se căsătoria cu o femeie din casta brahmanilor, atunci copiii erau „necurați“; și nu trebuia să se atingă nimeni de ei; erau ființe blestemate, cărora li se refuza toate drepturile.

În *Persia* avem altă particularitate. Copiii fiind instrumente necesare nu număi familiei, dar și statului, căsătoria era *obligatorie*. Regele avea nevoie de mulți supuși pentru îndeplinirea ambițiilor lui de cucerire și de lupte. Cine producea mai mulți copii era onorat, primia daruri dela regele și se considera ca privilegiat al ceru-

lui. Prin copii se ajungea în ceruri și era o nenorocire a muri neinsurat. De altfel, mulțimea copiilor tot așa de bine-văzută o găsim și în *India* și la toate popoarele patriarhale ale Asiei.

Și la *Evrei* găsim aceleași trăsături generale : casa plină de copii e bine-cuvîntată de D-zeu. Și fiindcă, în istoria poporului evreu, adesea D-zeu vorbește cu oamenii, spunîndu-le vederile sale asupra educației, întîlnim o poruncă divină dată copilului : să-și respecte părinții. Raportul de supunere e sancționat prin ordin de sus, e promulgat de însuși D-zeu. Autoritatea părintească, în adevăr, pînă la MOISI a fost nelimitată. Tatăl de familie putea goni, lepăda și ucide copiii. MOISI, ca să pună capăt abuzurilor, hotărăște ca tatăl să nu-și mai pedepsească singur copilul ; ci, dacă acesta nu ascultă, dacă e incorigibil, să-l aducă la consiliul bătrînilor și bătrîni să-l judece ; și dacă îl găsesc vinovat, atunci poporul aruncă cu pietre în dinsul.

Obiceiul apoi de-a lepăda copii, de a-i jertfi ca pe animale pe ruguri, nu vorbește de-loc pentru o concepție mai superioară despre copil la poporul evreu. Copilul ajuta tatălui la muncă, și-i servea, prin moartea lui, să obțină grația lui D-zeu. Era destul să se înjunghie un copil și să fie ars pe rug, pentru ca D-zeu să se îmbuneze și să se

împace cu cel greșit, care jertfește. MOISI a oprit lepădarea copiilor și a obligat pe *Errei* să-și crească și păstreze copiii, ca să sporească numărul poporului. Totuși jertfele de copii au continuat, și găsim acest obicei până pe timpul lui SOLOMON și al captivității.

Iată cum însuși poporul lui D-zeu, care a dat lumii două religii, creștinismul și iudaismul, consideră etatea copilăriei; iată cum egoismul virtuții mature a barbatului jertfește pentru sine fericirea femeii și a copilului. Și vom vedea că exploatarea acestor două ființe slabe nu se isprăvește cu lumea veche orientală; la *Greci* și *Romani*, ba încă și mai târziu, se continua sub alte forme mai blinde.

Cum să zici că e vorba de o educație proprie a copilului și a femeii, cită vreme se vede lămurit și de departe că educația se făcea numai în vederea intereselor așa numitului educator? că nu avea în vedere idealul firesc al dispozițiilor și puterilor puse de natură în ființa de educat, pentru afirmarea vieții și realizarea fericirii ei proprii? Nu educație trebuie să numim sistemul de mijloace al acelei influențări egoiste, ci dresare; căci numai în dresaj găsim preocuparea de a îndrepta aptitudinile unei ființe în direcția intereselor educatorului, nu ale individului educat.

Prelegerea VIII.

PEDAGOGIA LA GRECI.

I. Interesul practic în alegerea chestiilor din istoria educației diferitelor popoare studiate pînă acum.

—Autorii de consultat pentru întregirea cunoștințelor.

II. Introducerea la pedagogia Grecilor.—Natura popoului grec explicată prin educația indirectă a mediului (TAINE). Complectarea acestei doctrine prin accentuarea valorii intrinsece a elementului înăscut, psiho-fiziologic, în natura subiectivă a Elinului.

III. Concepția naturalistică despre viață. Fericirea se găsește în lumea aceasta și anume în a trăi *bine și frumos*, în exercițiul forțelor naturale. Deosebirea între idealul de viață al Grecilor și acela al Asiaticilor.

IV. Exercițarea completă integrală a forțelor. Cultura armonică a sufletului și corpului. Gimnastica și muzele.—Jocurile olimpice, importanța lor națională.

V. Caracterul dezinteresat al culturii fizice și intelectuale: nu pentru o carieră, ci ca scop în sine.

VI. Măsura și proporția, o categorie caracteristică a naturii eline. Armonia dintre felul naturii subiective și constituția sufletească etnică. Elementul măsurii în concepțiile morale, în alcătuirea științelor, în filozofie și metafizică.

I.

Din activitatea educativă practică a popoarelor vechi orientale, cu cari ne-am ocupat pînă acum, și din ideile lor asupra educației, cîtes-aū adunat de istoricii culturei și ai pedagogiei, am spicuit, conform scopului nostru, numai ce mi s-a părut mai caracteristic, mai sugestiv și mai instructiv. M-am ferit să intru în discuțiile obișnuite asupra veracității izvoarelor întrebunțate. Le-am lăsat acestea pe seama istoricilor de meserie. Or-cît ar fi de interesante, în ele însele, astfel de cercetări și discuții, le-am înlăturat ca streine de intenția ce am anunțat, dela început, că vreaū să urmăresc și să realizez în studiul nostru. Nu mă interesează și nu caut adevărul istoric, ca atare, ci numai intru-cît îmi poate șopti o povață, un învățămînt, o reflexie practică, aplicabilă la trebuințele noastre culturale, utilizabilă la propășirea noastră educativă. Și, din acest punct de vedere, mai de folos îmi va fi chiar o legendă, scornită de fantazia spiritului popular, dar plină de învățăminte, decît un fapt istoric cert, stabilit cu toate probele metodei istorice, dar steril în concluzii sugestive pentru interesele noastre sufletești.

Nu doar că mi-a fost indiferent isvorul de unde

am luat informațiile. Am întrebat totdeauna, în privința aceasta, erudiția temeinică a istoricilor recunoscuți ca mai orientați în ordinea de fapte ce v-am spus. Dar n-am căutat să elucidez punctele de deosebire sau neînțelegere dintre dinșii, prin cîntărirea dovezilor aduse de fie-care. Am dat, din capul locului, dreptate aceluia care mă-aducea o informație ce-mă deștepta reflexia pedagogică, în direcția scopului nostru cultural practic.

Pentru aceia dintre D-voastră, cari doresc a-și întregi cunoștințele obiective asupra chestiilor tratate pînă aci, le recomand să consulte mai de aproape următoarele opere :

Geschichte der Pädagogik de Dr. KARL SCHMIDT, vol. I: *Geschichte der Pädagogik in der vorchristlichen Zeit* ¹⁾.

Didaktik als Bildungslehre de OTTO WILLMANN, vol. I: „Die Geschichtlichen Typen des Bildungswesens 1892, Braunschweig.

Capitolele relative la istoria educației diferitelor popoare din însemnata enciclopedie pedagogică a lui SCHMID, elaborate de cele mai eminente forțe didactice ale timpului, și anume, cu titlul complet :

1) O ediție revăzută de DITTES și HANNACK, a apărut la Cöthen, 1900.

Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens publicată de Dr. K. A. SCHMID, ediția II, Gotha, 1876. Deși veche, încă foarte bună și utilizabilă; conține 10 volume ²⁾).

Asupra popoarelor primitive și sălbatice și asupra situației copiilor și femeilor la ele și în lumea veche în genere:

La sociologie d'après l'Etnographie, de LETOURNEAU, Paris, 1884.

L'évolution du mariage et de la famille, tot de LETOURNEAU.

Die Uhr-gesellschaft de LEVISH H. MORGAN, tradusă din englezește de EICHHORN, Stuttgart, 1891.

II

Lăsăm terenul clar-obscurului istoric, al popoarelor vechi orientale, pe a căror scenă, decorată de pitorescul vremurilor patriarhale, joacă în umbră, schimbându-și adesea rolurile, adevărul și închipuirea, și pășim, cu oare-care emoție, pe pământul slăvit al *Eladei*, unde ne întimpină

2) De atunci a apărut încă o enciclopedie pedagogică prețioasă:

Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik, apărută sub direcția d-lui W. REIX din Jena, în 7 vol. dela 1894—1899, în Langensalza.

lumina unei civilizații strălucite, cum nu se mai văzuse înainte în lume, și a cărei splendoare ne uimește și astăzi.

Vom începe istoria educației și teoriilor pedagogice la Greci, la poporul clasic *per excellentiam*, cel mai armonic dezvoltat și mai echilibrat popor din lumea veche, al cărui spirit se poate considera ca floarea omenirii antice.

Cu nerăbdarea curiozității, căutăm a cunoaște mai bine și de aproape cum își educa și forma generațiile acel popor, care și azi deșteaptă admirația noastră și face și azi să se nască în noi dorul de a putea trăi după idealul lui de viață. Nu s-a întors de atâtea ori omenirea cu mintea spre idealul de viață al Greciei clasice, ca spre tipul desăvârșit al vieții omenești? Nu s-a căutat modelul transformării culturale și esența noțiunii *humanitas* în modul de a fi și trăi al omului grec antic, suflet artist și filosof, care pentru prima oară a privit, cu ochi limpezi, lumea și viața drept în față, și a știut să le înfrumusețeze pe amândouă, prin filosofie și artă? În substanța sufletească a omului modern intră, ca elemente constitutive fundamentale, produsele caracteristice ale geniului grec. Nu ne putem închipui existența noastră culturală fără ele. Fac parte din noi.

Negreșit, trebuie s-o spunem dela început, că poporul grec a avut, mai înainte de orice, un educator din cei mai rari în însă-și natura fizică înconjurătoare. Aceea-ce se poate numi educația indirectă, educația mediului, nemetodică, necălăuzită de principii și de scopuri conștiente, a exercitat asupra spiritului grec o înriurire din cele mai binefăcătoare. H. TAINÉ a dovedit teza aceasta în mod magistral în studiul său *la Philosophie de l'art en Grèce*.

Dar ce teren favorabil a găsit influența mediului fizic în organismul psiho-fiziologic al *Grecului*! Ce subiect educabil, înzestrat cu dispoziții sufletești admirabile, cu trebuințe superioare, cu aspirații înalte! A fost destul ca aceste predispoziții, inerente în constituția nativă a naturii eline, să fie atinse, pentru-ca forțele sufletești superioare să se deștepte, să se miște și, din funcția lor, să dea naștere acelor producții superbe ale unui geniū ne-întrecut în originalitate creatoare.

Clima, pământul, cerul, aerul, marea înconjurătoare, toate elementele fizice au avut asupra naturii grece înriurire educatoare armonică.

Clima Greciei e o climă dulce; nu consuma fără trebuință energiile omului. EUKIPIDE avea dreptate când zicea, încîntat de temperatura țării sale:

„dulce și blindă e temperatura noastră, frigul ernei e pentru noi fără rigoare și săgețile lui *Febus* nu ne rănesc“. Asprimea iernei? Se știe că la douăzeci de ani odată îngheață și degeră în Grecia. Căldura verei? Din Maiu pînă în Septembrie, lumea poate dormi sub cer liber. O temperatură potrivită, fără amorfitoarele degerării ale frigului, fără moleșitoarele dogoreli ale arșiței, cum să nu fie priincioasă activității spornice a minții?

Mișcarea intelectului o îmboldește, de altă parte, și felul pămîntului. Pămîntul nu e prea roditor; piatra se găsește și se vede la suprafața lui. Decî nu e rost de ședere inertă, de așteptare trîndavă. Belșugul nu vine de-a gata, din mîna darnică a naturei. Fără muncă sîrguitoare și pricepută din partea omului, pămîntul, cam sgîrcit și sărac, nu dă de mîncare. Foametea plutește în aer, d'asupra uscăciunii. Trebuie să se pună mîntea la lucru, pentru găsirea mijloacelor de traiu; dar mai ales trebuie să caute a îndeplini lipsurile pămîntului prin călătorii în alte părți, prin răscolirea bogățiilor mării, prin negoț, prin industrie. Excursiile în alte țări puneau la îndămină *Grecilor*, pe lingă rodul material al acestor locuri, și produsele lor intelectuale.

Dar apoi cerul Greciei, un cer dulce, limpede, liniștit, un aer transparent, care dă ochiului pu-

tința de a vedea de departe, cu precizie, conturile cetățuilor, statuelor, stîncilor și munților—ce factor fizic admirabil de înrîurire educativă excelentă asupra spiritului!

TAINÉ, în opera amintită (cap. I), arată, în forma lui de stil strălucitoare, întreaga influență a naturii fizice asupra spiritului grec. Dar nu atribuie el oare valoarea poporului grec prea mult naturii fizice? Nu lasă în spirit credința că singurul factor explicator al naturii echilibrate eline ar fi mediul? Dacă nu se perde, însă, nici-un minut din vedere că acel mediu a lucrat asupra unui fond înăscut, extraordinar de favorabil educației, descripția și explicația influenței naturii exterioare, așa cum o face TAINÉ, nu e numai splendidă ca formă, ci e absolut exactă ca adevăr științific. În mediul fizic plăcut și încântător al Greciei apare, se dezvoltă și crește geniul grec, ca o expresie biologică și sufletească a lui. Și la rîndul ei, natura veselă, liniștită și senină dinprejur pare a fi oglinda exterioară a dispozițiilor interne ale sufletului grec.

III.

Conceptia de viață a grecului stă în legătură și în raporturi de asemănare cu acele împrejurimi senine, voioase, zîmbitoare, din cari parcă și-a

luat naștere, ca un zîmbet din zîmbet, ca o lumină din lumină. Nu e locul să mă extind aci asupra raportului ce s-a căutat să se stabilească între felul naturei înconjurătoare și modul de a se închipui viața. Dar, desigur, trebuie să ni se pară lucru firesc, ca o viață, pusă de soartă într-un mediu încîntător, să se arate, din acest punct de vedere, demnă de trăit, pentru ea însăși. Astfel se naște acea concepție naturalistică, în care viața, cu toate forțele și funcțiile ei, se consideră ca un bun în sine. Nu mai e nevoie să se amăgească omul singur și să-și promită fericirea în altă lume, în altă viață. În lumea aceasta, în viața aceasta, în împrejurările date de natură, se poate realiza visul existenței. Natura nu șoptește creaturei sale nenorocite: „Speră, crede! Ce ți-am dăruit acum și ai primit dela mine, nu e tot, e numai o arvună. Veși fi mulțumit în așteptările tale mai tîrziu, aiurea. După-ce vei isprăvi viața aceasta, care nu însemnează nimic, îți voi da altă existență, în care vei fi fericit. Mă vezi acum aspră, caprițioasă, cîte-odată groaznică, și vrei să fugi de mine. Mă vei regăsi dincolo, după moarte, frumoasă, bună, mămă dulce și iubitoare“.

În cîte locuri nu s-aude această cuvîntare a naturei răsunînd, în adîncul sufletului omenesc,

sub forma de predici mingiietoare, de mituri și credințe religioase! Altfel se arată și vorbește natura, cînd se adresează în Elada fiului ei favorit. Vieța ce-i dăruiește nu este un dar „de mîntuială“, un rest netrebuincios, o amăgire de copil. E un dar prețios, o bijuterie scumpă, o operă de artă, la care a lucrat cu drag și cu atenție și în care a pus ce a găsit mai ideal în inspirația sa creatoare.

De aceea, pentru Grec, fericirea stă în a trăi: în a trăi bine și frumos. Dar a trăi bine și frumos însemnează, pentru el, a-și exercita forțele naturale, trupești și sufletești. Atita armonie prestabilită a pus, din capul locului, natura în funcțiile organismului psiho-fiziologic, încît e destul să le urnești, și să le pui în mișcare și acțiune, pentru ca, din fireasca tonalitate a încordării lor, să răsune armonia latentă a fericirii. În vederea fericirii e constituită ființa omenească, și fericirea e sădită în vieța însăși: e floarea vieții, rodul ei natural, care apare ca produs al activității normale.

Ce deosebire între acest concept de vieță și de fericire și acela al popoarelor numite de greci „barbare“! Fericirea, or-unde vom găsi această noțiune, se reduce, negreșit, tot la stări

de conștiință plăcută. Și tot plăcere se chiamă și gustarea unui vin aromatic, precum și admirația pur și simplu a strălucirii razelor de soare prin înflăcăratul rubin al lichidului din cupa de cristal, sau fiorul sublim al creației, în momentul cînd sufletul își caută revărsarea în cuvinte inspirate, în gesturi mărețe, în acte eroice. Dar, dela plăcerea brut senzațională a gustului, și pînă la escitația delicată a senzibilității estetice, și, mai departe, pînă la deliciul creației și activității în genere, e o scară, un urcuș greū al evoluției, o rafinare treptată a izvorului de plăceri. Psihologii, nu numai moralistii, numesc plăcerile gustului, mirosului, inferioare; ale vederii, auzului, ale inteligenței, activității, superioare. Pe acestea le-a ales natura artistică și filosofică a grecului. Și, din piscul erarhieii sale firești, uitîndu-se la popoarele ce și-au ales plăcerile de jos, a putut să le adreseze epitetul de „barbare“.

Orientalii vechi puneau fericirea în mîncare, băutură, și în condiții și mijloace afară din om: avere, putere. Ce bine se vede contrastul concepțiilor celor două lumi în convorbirea ce spune HERODOT că ar fi avut SOLON cu CRESUS, regele Lidiei.

CRESUS, reprezentantul concepției „barbare“

sau asiatică despre viață, întreabă pe SOLON, reprezentantul concepției grece, după ce l-a dus de î-a aratat comorile: „O streine din Atena, s-a dus faima departe pînă la noi despre tine pentru înțelepciunea și călătoriile tale, că multe țări ai vizitat ca filosof, ca să le studiezi. Acum iată că-mi vine în gînd dorința să te întreb, dacă ai văzut pînă acum vr'un om, care să ți-se pară ție cel mai fericit? SOLON însă nu putu să-î răspundă după gustul regelui, ci zise, după-cum și era: Da, rege, pe ateneanul TELLOS. Regele rămase mirat și întreabă: Pentru-ce socotești tu pe TELLOS ca cel mai fericit dintre toți? SOLON răspunse: TELLOS a trăit într'un timp, cînd mergea bine statului, avea copii buni și frumoși și dela toți copiii lui văzu nepoți și de toți avu parte; apoi, pentru împrejurările noastre, sta destul de bine; și, în cele din urmă, avu un sfîrșit foarte măreț: găsi moartea cea mai frumoasă într-o luptă a Ateneenilor cu vecinii lor, la Eleusis, unde, luptînd cu vitejie, respinse pe vrășmași. Și Ateneenii îl îngropară cu cheluiala statului, acolo unde căzuse și-l cinstiră mult“.

CRESUS, crezînd că l-o pune pe el cel puțin al doilea în fericire după TELLOS, întreabă mai departe: Dar al doilea?... Al doilea SOLON

puse alți Greci. Și ar fi mers așa înainte indefinit, fără să vină nici-odată rindul bogățiilor regelui Lidiei în scara fericirilor.

Frumos și drept interpretează PAULSEN în *Etica* sa ¹⁾ reticențele mintale ale filosofului grec, care, dacă ar fi voit să-și spună lămurit și pe față tot ce gîndea, ar fi răspuns poate mai degrabă cam așa: „O rege, ce înțelegem noi Elenii prin fericire, și ce înțelegeți voi, cei d'aici, pe cari vă numim barbari, nu este acelaș lucru. Voă vi se pare un noroc bun în vieață : să aveți multe și să petreceți bine ; nouă, din contra : să trăim frumos, să lucrăm frumos și să murim frumos. Cînd noi Elenii aducem vr'unuia urări de bine, zicem : εὖ πράττειν, lucrează bine ; iar voi ziceți : εὖ πύττειν, să ai parte de bine. Am numit pe TELLOS un om fericit, nu doar că trăia în luxul și belșugul unei curți regale, deși avea și el tot ce trebuie unui cetățean într'un oraș elin ; dar era un om destoinic, care știa să-și ție bine casa, avea copii frumoși și buni, orașul lui ținea seamă de vorba și fapta lui, și numele lui nu era necunoscut nici vrășmașilor țării“.

E o chestie de organizație. Natura grecului

1) FR. PAULSEN, *System der Ethik*, Berlin, 1894, ed. III, vol. I, p. 36.

nu se delectează în consumarea, prefacerea și circulația materiei. E mai rafinată, cu trebuințe de ordine mai înaltă. La dinșii se aplică vorbele: omul nu trăiește numai cu pîine. Hrana materială nu-î incurecă și nu-î ocupă mult. Sint sobri. ABOUT, în descrierea Greciei contemporane, arată cu ce puțin lucru se satură acești oameni și astăzi. O bucățică de pește sărat, o mîină de măslin, o ceapă, formează una din mesele lor copioase. Cît mîincă un singur Englez, ajunge unei întregi familii numeroase de Greci. Cei mai mincăcioși dintre Greci, *Beoțienii* gurmanzi și *gourmés*, nu se bucură de un nume tocmai frumos. Beoțian era sinonim cu cap gros. Lăcomia la mîncare și la băutură, fără a mai vorbi de beție, le insuflă dezgust: cum ai vedea un animal, lihnit de foame, zbatîndu-se să înghiță, fără măsură și alegere, bucatele. Cap subțire, minte ageră și stomac încărcat, nu se împacă împreună. Cînd te îngrijești prea mult de ale mîncării, spiritul se coboară în regiunile gastrice.

Nu să petreci bine, ci să trăiești *frumos*, iată scopul vieții. Să trăiești frumos, făcînd din viața ta emeferă o viață frumoasă, cum ai face ca artist o statuie frumoasă. Și să sfîrșești frumos viața, cu un gest estetic, cum ai termina, ca

poet, o piesă, cu o scenă înălțătoare, care să rămână în sufletul privitorilor, ca o impresie nestearsă de apoteoză finală. Să mori de bătrînețe, căzind girbov la pământ, desfigurat de vreme, nu e estetic. Dar să mori eroic în luptă, cu forțele vieții întinse vitejește, ca niște pinze de corabie suflate de vânt în largul mării sbuciumate; să dispari ca o vedenie luminoasă, în toilul strălucirii tale, nimind spiritul lumii de scinteierea ultimului tău moment—iată o splendidă încheiere de existență.

Și acest final trebuie să se armonizeze cu tot cuprinsul prețios al vieții. Valoarea vieții, însă, nu se măsoară după lungimea ei, după-cum nici valoarea unei opere de artă nu se judecă după dimensiunile ei. Intr'un spațiu mic de tablou, cit podul palmei, poate încăpea un cap de operă de pictură nemuritoare. Dintr'un număr mic de ani se poate croi o viață memorabilă prin frumusețea manifestărilor ce o compun. Și, or-cît de mult ar trăi omul, șapte-zeci, opt-zeci, noă-zeci de ani, numărul anilor lui e mărginit. Materialul asupra căruia va lucra ca artist al vieții este determinat cantitativ. Nu-l poate spori indefinit. Adausul unei vieți viitoare, incomparabil mai mare decît fondul real, adaus așteptat sub forma metempsihozei la orientali, sub forma iadu-

lui și raiului la creștini, nu intră în socotelile etice ale genului grec. Cantitatea supranaturală a vieții e neglijată. Cit ți-a dat natura aici pe pământ, în lumea senzibilă, atit ai de socotit ca vieață, din care să construiești și pe care să întemeiezi opera fericirii tale. Dacă nu poți mări existența în cantitate de ani, aici ori dincolo de mormint, cu atit mai mult trebuie să știi și să te silești a o crește în calitate. Ce se perde în întindere, să se capete, de se poate, în adincime.

Ce concepție limpede, zămislită în minte trează și clară! Totuși să nu ne seducă. S'ar părea că nu ne rămîne, cunoscînd-o, decit s-o adoptăm ca bază a idealului nostru de educație. Îi lipsește însă ceva, ca să merite a fi însușită de sufletul modern. E prea îngustă. Singura vieață și fericire, care se înțelege în considerările etice ale Grecului antic, e cea individuală. De atunci pînă azi, sufletul omului a trecut prin experiențe culturale, cari i-aŭ lărgit concepția de viață și de fericire. În or-ce caz, centrul de gravitate și punctul de plecare al judecării și reflexiunii etice este, la moderni, viața și fericirea totului uman-social. Creștinismul, prin învățătura lui morală : „iubește pe aproapele tău ca pe tine însu-ți“ a sfărîmat zăgazurile indivi-

dualismului egoist și a legat sufletele în armonia frăției universale. Simpatia omenească a evoluat. În formula veche a dezvoltării și exercitării vieții, ca atare, intră azi factori noi, cari dau naturalismului etic modern o înfățișare ideală. În natura individuală trăesc și funcționează puteri, a căror tendință biologică trece peste cadrul strîmt al intereselor pur individuale. Ele devin, în individ, principii active ale aspirațiilor totului social omenesc. De glasul și cerințele lor trebuie să se țină seamă, cu deosebire, în formularea scopului educației moderne.

IV.

Exercițiul normal al forțelor vitale, incordarea armonică a funcțiunilor și pornirilor firii omenești, așa cum se găsesc în natură individuală, aceasta voiau și știa să îndeplinească perfect de bine Grecii vechi. Ceea-ce morala cuprinde obișnuit sub titlul de „datorii către sine însuși“, se punea ca ideal al vieții, din care, negreșit, decurge și idealul educației.

Și cit de complet înțelegeau dinșii cuprinsul întreg al ideii de persoană omenească ! Omul nu este numai inteligență, nici numai spirit. Forțele sufletului sînt multiple, cu scopuri și roluri deosebite ;

și, afară de suflet, omul mai este materie. Corpul lui face tot așa de mult parte din eul lui ca și activitatea și achizițiile minții lui. Din deopotrivă cumpănire a valorii celor două moduri de a fi ale ființei omenești, trup și suflet, iese echilibrul și armonia vieții. Nimic excesiv și exclusiv, nimic unilateral și disproporționat. O înclinare prea mare spre exercițiul spiritului său al corpului, diformează ființa omenească, o depărtează de la tipul ei normal și firesc, o denaturează. Deci o egală atenție pentru cultura corpului și a spiritului. Cultura spiritului o dau muzele; a corpului, gimnastica.

Gimnastica și muza sînt cele două principii didactice ale educației eline, corespunzînd celor două părți ale naturii omenești, din dezvoltarea cărora se obține, ca rezultat ultim, realizarea scopului educației, dedus din scopul vieții înseși. A fost acesta un moment aproape unic și culminant în istoria culturii omului, un moment de echilibru delicat, obținut de arta magistrală și de simțul proporției cu care era înzestrat genul grec. Puțină mișcare a lumii istorice, și echilibrul delicat se va pierde. Cumpăna se va pleca în o parte sau alta, oscilînd nestatornică. În tot timpul Evului mediu, va cădea greutatea spre regiunea privilegiată a duhului, sau

mai just, se va dovedi o nemăsurată și nefirească urgisire a puterilor trupești. Modernitatea căută încă echilibrul pierdut.

E cunoscută importanța ce puneau Grecia veche pe exercițiile fizice. Jocurile *olimpice*, *nemeice*, *istmice*, *corintice* formați una din legăturile mai însemnate ce țineau unite între ele diferitele state mărunte ale Greciei; numai puterea de legătură națională a limbii și a religiei stă alături cu jocurile gimnastice, în această privință. Grecii, nevenind odată împreună cu toții, ci în mai multe rinduri, s-au așezat, care pe unde apucară, în sudul peninsulei balcanice, și își făcură cetăți, deosebit, fie-care grup de familii pentru sine. Așa rămas astfel dela început răsleți între ei. Apoi au mai găsit și niște locuri muntoase înăuntrul peninsulei, iar pe țărmurile, scobite adinc de apa mării, locuri, cari îi izolau pe unii de alții și împedecau legăturile mai strânse și mai dese dintre ei. Așa că Grecii nu formară un singur stat din capul locului, ci trăiră despărțiți, fie-care cu cetatea și cu căpetenia sa deosebită. Cu-toate-acestea, fiind acelaș popor, aveau natural aceeași limbă și aceeași lege sau credință religioasă. Limba și religia îi uniau.

Din-cind-în-cind, se adunau cu toții din toate cetățile, or-cît de depărtate, și făceau la un loc

sărbătorile lor religioase, petrecînd cu toții, jucîndu-se, și întrecîndu-se la alergări și la luptă dreaptă. Astfel de jocuri publice se organizaū la început numai în *Olimpia* (din *Elida*); de aceea se numiaū *jocuri olimpice*. Apoi aū început și în alte locuri; dar tot acelea aū rămas cele mai vestite.

Cînd venia vremea lor, toate neînțelegerile și certurile, ce ar fi existat între cetățile grecești, încetaū. Grecii se pregătiaū de ducă; și, roiuri-roiuri, curgeaū din toate părțile la *Olimpia*. Acolo, lîngă o colină, se afla o dumbravă, închisă cu ziduri, numită dumbrava sacră, pentru că în ea se afla altarul pe care se aducea jertfe lui *Joe*. Imprejurul altarului eraū patru temple frumoase, dintre cari unul avea înăuntru statua uriașă a marelui zeu, făcută numai din aur și din fildeș.

Mai înainte de a se începe jocurile, se aduceaū jertfe zeilor și li se cîntaū cîntece; apoi, în zori de zină, judecătorii aleși a hotări meritele și a împărți premiile, dedeaū semnalul. Cei veniți spre a concura se pregătiaū să se ȳea la întrecere; iar mulțimea, venită să privească și să aplaude, se grăbia să-și ȳea locurile. Alergările începeaū. Cel mai iute de picior, care ajungea mai repede la țintă, era salutat de popor cu stri-

găte de admirație și cu aplause nesfirșite. Se întrebaū cu toți cine e ? al cui este ? de unde este ? Și era mare cinste pentru părinții lui și pentru orașul unde se născuse. Intrecerile țineau astfel cinci zile în rînd. La sfîrșit se împărțeau premiile. Invingătorilor li se dedea cîte o coroană de ramuri de măslin sălbatec, tăiate cu un cuțit de aur din dumbrava sfintă. Cînd li se punea coroana pe cap, se spunea cu glas tare, să audă toți, cum îi chiamă pe ei, cum se chiamă tatăl lor și cetatea lor natală. Bucuria era la culme. O coroană de foi de măslin nu era vre-o bogăție ; dar nu pentru cîștig se luaū Grecii la intrecere, nu pentru daruri bogate, ci pentru onoare și pentru glorie. Coroana o păstraū, ca pe niște moaște sfinte, toată viața, și prețuia în ochii lor mai mult decît ori-ce comoară de aur.

Cînd se întorceau învingătorii acasă, ce primire, ce triumf ! Renumele lor înălțase renumele orașului lor natal. De aceea, locurile de onoare în teatru și pretutindenă, lor li se dau ; pe unii îi întreținea orașul toată viața pe cheltuiala sa ; altora le rîdica și statuă.

La început intrecerile dela Olympia se făceau numai în alergare ; după cit-va timp a început treptat să se mai adauge, una cîte una : ba să

se întrecă cine e mai tare la luptă dreaptă, ba cine sare mai bine, ba cine aruncă lancea ori discul mai departe, ba cine călărește mai frumos, ba cine mină mai cu meșteșug un car cu două roate tras de patru cai, învărtindu-l în loc, împrejurul unei colonne. Mai târziu, au început să vină la jocurile astea de întrecere și poezii. Când se odihnea lumea de alergări și lupte, în pauze, ori seara, după frământările zilei, se lua și ei la întrecere : își recitau poeziile. Cel mai aplaudat, care spusese ori cântase poezii mai frumoase, câștiga premiul.

V.

Dar ce pare în adevăr caracteristic pentru felul culturii grece, este că exercițiile fizice, cari formează temeiul sărbătorilor de înfrățire națională, se ridică, în mintea și concepția grecului, după-cum vom vedea, la importanța unui cult, aproape ; prin ele se obținea un mare bun în sine : forța și frumusețea corpului.

Și la aceasta trebuie să adaug altă notă caracteristică : Nici cultura spiritului nici a corpului nu se făcea în vederea unui profit, a unei cariere ; ci în mod liber și dezinteresat, numai pentru plăcerea de a pune în exercițiu for-

țele psiho-fizice complete. Se ocupa grecul liber și cu danțul și cu muzica și cu poezia și cu retorica și cu sculptura și cu gimnastica. Inșă toate acestea nu pentru o profesie, nu ca să devină muzicant, dănțuitor, etc.; nu spre a profesa în schimbul unui profit, ci spre a trece timpul, pentru amuzament, pentru muze. In ce privește deprinderile corporale: pentru frumusețea corpului, pentru întărirea și abilitatea, pentru armonia și ritmul mișcărilor. Deci această dezvoltare nu era un mijloc, ci un scop. Cind s'a ivit în Grecia pentru intia oară profesori cu plată, spiritul și conștiința tradițională a Greciei s-a simțit jignită. Era o profanare, tot așa după-cum PLATON considera ca o profanare a învăța știința pentru practică. Să cauți adevărul pentru folos? O înjosire mercantilă a științei. Inbirea sinceră de adevăr e cea dezinteresată, cind faci știință pentru știință.

VI.

Natură de artiști! Găsim dovada or-unde vom căuta-o. O găsim, mai intii de toate, în acel simț intim al proporției, în acel instinct al măsurii, în acel criteriū innăscut al „clasicității“, care călânzia desfășurarea spiritului grec în toate

manifestările, ferindu-l în mod spontan de „prea mult“, ținându-l totdeauna în linia de mijloc a potrivirii juste. În această privință, natura subiectivă pare a fi o oglindire a naturii obiective inconjurătoare. Natura inconjurătoare nu se înfățișa Grecului în nimic „prea mult“. Nici munți uriași, nici fluvii prăpătioase, nici mare nețăr-murită : de pe mal se vedeau insulele apropiate ; de pe o insulă, se zăria țarmul celei următoare. Nici păduri adinci, nici codri înfiorători : niște dumbrăvioare de palmieri, plantate parcă înadins de un artist pentru impodobirea peisajului.

Măsură vedea grecul în toate din prejurul lui ; și o simțea și în sufletul său, ca o trebuință firească. Ce armonie între mediū și individ ! Ce simpatie organică între suflet și natură !

Proporția și măsura o găsim la Greci pină și în concepțiile cele mai abstracte, filosofice. De exemplu în morală. Ce e virtutea ? O medie proporțională între două extreme, între două defecte. Curajul, o medie proporțională între lașitate și temeritate ; cumpătarea, o medie între două excese, între abuz și complectă abstenență. Și acest geniū, ce privea totul prin categoria măsurii, îl vedem dezvoltînd întîia oară știința armoniei, a numerilor : geometria prin EUCLID, aritmetica prin PITAGORA ; îl vedem concepînd universul

ca ceva alcătuit din proporții și măsură, ca o armonie; îl vedem dezvoltînd muzica, astronomia, ca derivate ale matematicii. Și unde găsim cugetători cari să ajungă la atita rafinare în concepția măsurii, pînă a vedea în toate numere, ca *Eleații*, cari puneau fondul lucrului în număr?

Astfel e natura acestui popor; astfel e organizația armonică și echilibrată a celei mai ferice alcătuirii sufletești din cîte a arătat istoria omenirii pînă azi.

Nu mai incapa îndoială că vom găsi în cultura acestui popor exemple multe de învățat și imitat, în ce privește și concepția de viață, și alegerea mijloacelor pentru realizarea idealului vieții. Și, în vederea acestui ideal al vieții, în scopul realizării lui, a contribuit la Greci, ca la ori-ce popor, ca mijloc de căpetenie, educația, formarea individului în mod intenționat prin influențe sistematice asupra facultăților lui fizice și psihice.

Vom vedea cari au fost mijloacele lor educative, vom arăta mai întii practica educativă a poporului grec și apoi ideile teoretice de pedagogie ce s-au ivit în reprezentanții cei mai înalți ai acestui geniū atit de strălucit.

Prelegerea IX.

EDUCAȚIA LA GRECÎ.

I. Mijloacele generale pentru educația armonică, a trupului și sufletului: gimnastica, muzele, orhestrica.

II. Gimnastica. Exercițiile fizice, jocurile în onoare, încă de pe timpul lui OMER. Un citat din *Odissea* — Din moravuri, jocurile se organizează în instituții de Stat; mai întâi la *Sparta*.

III. Educația la *Spartani*, condiționată de trebuințele publice ale statului. — LICURG.

IV. La *Atenceni*. — Gimnaziul.

I.

Să cătăm a ne da seamă cum au reușit *Grecii* să formeze acei oameni așa de armonic dezvoltăți și-n ce privește corpul și-n ce privește spiritul. Mijloacele de educație sufletească și corporală le găsim organizate în două-trei instituții principale. Pentru corp său pentru educația trupească găsim gimnastica; pentru educația sufletului găsim toate artele, cuprinse sub titlul general de

ocupațiile muzelor. În ocupația muzelor intrau nu numai artele propriu zise, dar și știința.

Între muze și gimnastică găsim o altă instituție intermediară, împărțind atât caracterul educației fizice cât și al educației spirituale, anume orhestrica sau arta danțului. În arta danțului se află la origine, intronite, pe lângă danț, poezia, muzica și mimica, arta de a exprima prin mișcări, gesturi, prin întreaga înfățișare a corpului, sentimente, gândiri anumite. Orhestrica era deci un complex de arte. Ceva din gimnastică și mimică, apoi muzica, strins legată cu poezia, făceau parte integrantă din orhestrică.

II.

Gimnastica avea de scop la Greci, aceea-ce trebuie să aibă de scop ori-ce exercițiu fizic: întărirea corpului și agilitatea lui. Ca un rezultat al acestor două efecte, urmează armonia, ritmul mișcărilor și grația generală a corpului, frumuseța fizică a formelor.

Încă din timpurile omerice întâlnim la Greci preocuparea serioasă de exerciții corporale. Pe timpul lui OMER, exercițiile nu sînt organizate în instituții de stat, dar sînt intrate în mora-

vrile Grecilor. În cartea XXIII din *Iliada* puteți vedea descrierea jocurilor de întrecere ce s-au dat în onoarea lui PATROCLE: alergări, întreceri cu carele ori pe jos, pugilat, etc. Astfel de jocuri erau în onoare, și omul ce n-ar fi fost în stare să se întreacă, într-unul din aceste exerciții, era privit ca inferior, ca incult.

Ca să vedem cât de înrădăcinate erau aceste deprinderi și ce mare importanță dedeau Grecii acestor manifestări fizice, să citim din *Odisea*, cîntecul VIII, (versul 97 sqq,) și vom vedea jocurile de întrecere ce s-au dat în onoarea lui ULISE.

Ulise, ca să nu-și trădeze durerea, își ascunsesese capul în manta și plingea.

ALCINOŪ îl zărește plingînd și, ca să-l distragă, se adresează către fruntași, zicîndu-le:

— „Ascultați, fruntași și sfetnici ai Pheacienilor, acum ne am săturat inima de mîncarea cea deopotrivă și de lyră, care este tovarășa strălucitului ospăț; de acum dar se eșim și să cercăm toate jocurile, ca străinul cînd s-ar întoarce acasă, să povestească prietinelor săi, cit întrecem pe cei-l-alți și la lupta cu pumnul și la lupta dreaptă, și la sărituri și la picioare.

Ast-fel zicînd, merse înainte, și ei îi urmau. Crainicul dar spînzură de cuiu duioasa lyră, și luă de mină pe Demodoc și-l scoase din palat, și-l ducea pe aceeași cale, pe care mergeau

și cei-l-alți fruntași ai Pheacienilor ca să privească jocurile. Se porniră dar să meargă la adunare, și după ei urma mult norod, cu miile. Incepură dar să se scoale tineri mulți și voinici. Se sculă Acromeu și Ocyal și Elatreu și Nauteu și Prymneu, și Anchial și Eretmeu și Ponteu și Proreu și Thoon și Anabesineu și Amphial, fiul lui Polyneu Tectonida; se sculă și Euryal cel deopotrivă cu omoritorul de oameni Ares, și Naulolide, care după nepătatul Laodamant, era cel mai frumos dintre toți Pheacienii și la chip și la trup. Se sculară și cei trei fii nepătați a lui Alcinoū, Laodamant și Aliū și Clytoneu cel deopotrivă cu zeii. Și ei mai întâiu se cercară la picioare; se întinseră dar drumului de la semnul de pornire, și toți împreună zburău cu grăbire, colbăind prin cîmpie. Dintre ei dar cel mai bun la alergare era nepătatul Clytoneu. Și cu cit cătirii merg înaintea boilor, cu atita el alergînd înainte ajunse la popoare, iar ei rămaseră înapoi. Ei apoi se cercară și la trînteala cea dureroasă; în aceasta iarăși Euryal întrecea pe toți cei mai virtuși. Iar la săritură cel mai tare dintre toți era Amphial. Iar la disc cel mai tare dintre toți era Elatreu, iar la lupta cu pumnul Laodamant, bunul fiu a lui Alcinoū.

Dar după ce toți își înveseliseră inima cu jocurile, le zise lor Laodamant, fiul lui Alcinoū:

— Haideți, prieteni, să-ntrebăm pe străin, dacă știe și a învățat vre-un joc; căci nu este rău nici la chip, nici la șolduri, nici la pulpi, nici sus la amîndoa minile și la ceafa sa cea țapănă și la spinarea sa cea mare; nici chiar tîneretă nu-î lipsește, dar a fost zdruncinat de multe rele. Căci nu cred să fie alt-ceva mai rău

decît marea ca se zdruncine pe un om, chiar dacă ar fi și prea tare.

Și lui, pe de altă parte, îi răspunse Euryal și-i zise :

— Laodamante, foarte cum se cade ai vorbit vorba aceasta. Tu acuma dute și-l poștește și spune-i vorba.

Iar fiul cel bun a lui Alcinoū, cînd auzi aceasta, se dusă și stătu la mijloc și zise cătră Odysseū :

— Ian aîde și tu, tată străine, cearcă din jocuri, dacă cum-va știi vre-unul. Dar trebuie să știi ceva jocuri; căci nu-î mai mare slavă pentru un om pînă cînd trăește, decît aceea ce face cu picioarele și cu mîinile sale. Dar aîde cearcă, și-ți risipește grijile din suflet. Iar drumul tău n-are se mai întîrzie mult, ci acuma și corabia îți este trasă în mare și tovarășii-ți sînt gata.

— Și lui răspunzînd, îi zise mult iscusitul Odysseū :

— Laodamante, de ce mă îndemnați la aceste, cîrtindu-mă ? Am în mințile mele grijii mai multe decît jocuri; care mai înainte am suferit foarte multe și multe am răbdat, iar acuma șad în adunarea voastră, avînd trebuință de întoarcere acasă și rugînd pe craiū și pe tot poporul.

Iar lui, pe de altă parte, îi răspunse Euryal și-l ocări pe față :

— Ai drept, străine, căci nici nu te iaū de vre-un om care se pricepe la niște ast-fel de jocuri, precum sînt multe între oameni, ci de un om, care umblind într-o corabie cu multe bănci de vislași, este mai mare peste corăbierii, cari sînt și negustori și ține socoteala mărfii, și îngrijește de merinde și de ciștiguri rîpitoare; nici nu sameni a luptător.

Și mult iscusitul Odysseu, uitându-se chioris la dinsul, îi zise :

— Prietene, n-ai vorbit frumos; sameni a om nesocotit. Ast-fel zeii nu dau toate darurile la toți oamenii, nici chip, nici minte, nici darul de vorbă ; căci unul este mai slab la chip, dar Dumnezeu îi împodobește fața cu vorbe, și cei-l-alți se uită la el cu plăcere ; iar el vorbește fără să se-ncurce cu o șfială blindă, și strălucește între cei adunați, iar cind umblă prin oraș, oamenii se uită la el ca la un dumnezeu. Altul iarăși la chip este de opotrivă cu nemuritorii ; dar nici-o plăcere nu întovărășește vorbele lui. Așa și ție, chipul-ți este foarte frumos și nici Dumnezeu n-ar putea să-l facă alt-fel ; de minte însă ești o lepadătură.

Mi-ai ațîțat inima în iubitul meu piept, vorbind nu după cum se cade. Eū însă nu sînt agiamiu la jocuri, după cum spui tu, ci cred că eram între cei dintiū, pînă cind mă credeam în tinereța mea și în miinile mele. Acum însă sînt cuprins de nenorociri și dureri ; căci mult am suferit și în războaiele cu oamenii și în trecerea tristelor valuri.

Dar și ast-fel, deși am suferit multe rele, voiū cerca din jocuri ; căci vorba ta mī-a mușcat inima și m-ai ațîțat, vorbind.

Zise și cu mantana sārind, luă un disc mai mare și mai gros și nu mai puțin țapăn decit acela, pe care-l aruncau Pheacienii, măsurîndu-se între ei. Pe acesta dar invirtindu-l, l-aruncă din țapana sa mină și peatra zbîrnăi ; și de repejunea petrei se pituliră la pămînt Pheacienii cei cu visele lungi, bărbații cei vestiți in corăbii ; peatra ușor fugind din mină, zbură pe deasupra

semnelor tuturor. Și Athena, asemănându-se la trup cu un om, puse semnul, și-i zicea și-l numea.

— Și un orb, străine, pipăind, ți-ar putea deosebi semnul; pentru-că nici-decum nu este amestecat cu mulțimea, ci cu mult cel intiiu. Tu dar nu te teme pentru acest joc; nimene dintre Pheacieni nu-l va ajunge, nici nu-l va întrece.

Ast-fel zise; iar dumnezeescul Odysseu, cel mult îndrăzneț, să-nveseli, bucurându-se că va vedea în adunare un tovarăș bine-voitor. Și atunci începu să vorbească cu multă ușurință între Pheacieni:

— Pe acesta ajungeți-l acuma, tinerilor. Indată apoi cred că voiți arunca și altul sau atita sau încă mai mare. Iar dintre cei-l-alți pe oricine-l îndeamnă inima și sufletul, vie aici să cerce, pentru-că prea m-ați miniat, sau la lupta cu pumnul, sau la trinteală, sau la picioare, nu mă țin mare nici-decum, vie ori-care dintre Pheacieni, afară numai de Laodamant; căci el imi este gazda: cine s-ar lupta cu gazda sa? Negreșit fără de minte și om de nimica este acela, care s-ar măsura la jocuri cu gazda sa într-o țară străină; căci trebile sale numai își strică. Dintre cei-l-alți însă nu fug chiar de nimene, nici nu-l desprețuesc, ci vroesc să-l văd și să mă măsoar cu el pe față. Căci cite jocuri sint între oameni, la nici-unul nu sint rău. Știu bine să mănuesc arcul cel bine răzăluit; și ași fi cel intiiu care ași nimeri pe un om, dacă ași da cu arcul în mulțimea oamenilor dușmani, chiar și dacă foarte mulți tovarăși ar sta lângă mine, și ar nimeri bine cu arcul la oameni. În adevăr numai Philoctet mă întrecea la arc în țara Troienilor, cînd noi Acheii dădeam cu arcul. Iar din-

tre cei-l-alți oameni, ciți acuma sînt pe pămînt și mîinecă pine, zic că eū sînt cu mult cel mai tare. Cu oamenii de mai nainte însă nu voiū să mă măsoar, nici cu Ercule, nici cu Echalianul Euryt, cari chiar și cu nemuritorii se măsurau la arc.

De aceea chiar și îndată muri marele Euryt, și nici n-ajunse pină la bătrînețe în palaturile sale; căci mîniindu-se Apollon il omori, pentru-că-l poftea să se măsoare la arc. Și cu lancea dau atita de departe, cît nu poate cu săgeata să dea un altul. Numai la picioare mă tem să nu mă-ntreacă vre-unul dintre Pheacieni; căci foarte urit m-am domolit în multele valuri, pentru-că n-aveam destulă mîncare în corabie; de aceea mi s-au tăiat iubitele mele picioare.

Ast-fel zise; iar ei toți rămăseră muți de tăcere. Numai însă Alcinoū îi răspunse și-i zise:

— Străine, fiind-că cele ce vorbești între noi nu sînt lucruri neplăcute, ci vroești să-ți arăți bărbăția care te însoțește, mîniat pentru-că acest om te ocări, eșindu-ți înainte în adunare, fi incredințat că nici-un muritor, care ar ști să gindească drept în mințile sale, nu ți-ar desprețui bărbăția.

Dar aide acuma, ascultă vorba mea, ca să spui și la vre-un altul dintre eroi, cînd ai petrece la masă în casele tale, lingă nevastă-ta și copiii tăi, aducindu-ți aminte de darul nostru, ce fel de lucruri ne dă și nouă Joie neconținut încă din strămoși. Căci nu sîntem pumnași vestiți, nici luptători, ci alergăm iute cu picioarele și sîntem cei mai buni în corăbii și tot-deauna ne plac ospăturile și chitara și jocurile și straie schimbate și băi calde și paturi calde. Dar aide, ciți sin-

teți cei mai buni jucători dintre Pheacieni, jucăți ca să aibă se povestească străinul la prietenii săi, cind s-ar întoarce acasă, cu cît întrecem pe cei-l-alți la plutire și la picioare și la joc și la cîntec. Să meargă dar îndată cine-va și să aducă lui Demodoc duioasa lîră, care se află undeva în casele noastre.

Ast-fel zice Alcinoû cel de o potrivă cu zeii, și craînicul se porni să aducă duioasa lîră din casa craînului. Iar cei zece aleși dregători obștești, cari puneau la cale toate cele privitoare la jocuri, se sculară toți și neteziră locul de joc și largiră frumoasa adunare.

Veni și craînicul de pe aproape, aducînd lui Demodoc duioasa lîră. Acesta dar se puse la mijloc; iar în jurul lui se sculară și se așazară flăcăi în floarea tineretei, pricepuți la joc, și începură să bată din picioare hora cea dumnezăiască; iar Odyseu privea mișcările sclipitoare ale picioarelor și se miră în suflet ¹⁾.

Din acest citat se vede marea însemnătate ce puneau Grecii pe exerciții fizice și pe jocuri. Și încă, pînă în epoca lui OMER, jocurile se practică de popor numai ca pornire liberă, păstrată de obiceiuri, intrată în moravuri. Se înjghebează în onoarea vr-unui oaspete, vr-unui mosafir; la sărbători, în onoarea vr-unui eroi mort în luptă. Dar, puțin cîte puțin, se organizează în institu-

1) OMER, *Odyseea*, traducere în proză de I. CARAGIANI, Iași, 1876; pag. 85 sq.

ții de stat. Și, acela dintre statele grecești, care dete mai de timpuriu o întocmire însemnată jocurilor și exercițiilor fizice, a fost *Sparta*.

III.

Dacă ne amintim împrejurările istorice, în cari se află războinicii *Dorienii* în sudul Peloponezului—înconjurați de dușmani, trăind ca biruitori, puțin numeroși, în o țară plină de vrăjmași biruiți, dar încă doritori de neatarnare—înțelegem numai-decît pentru-ce trebuia să se organizeze sistematic mai întâi, la dinșii, mijloacele de întărire a corpului și a bărbăției eroice. *Spartanii* trebuiau să stea vecinic gata de luptă, ca niște soldați în taberele de război. Aceasta era condiția lor de viață națională. Trebuiau or să fie organizați militarește, or să piară. Și nu numai o parte din națiune să fie armată, ci tot poporul.

Ce alt mijloc poate dicta instinctul de conservare unui popor mic, închis de toate părțile de dușmani, pe cari și i-a făcut singur or i-a primit dărniți de șoartă? decît acesta: să fie militar dela mic pînă la mare, vecinic armat, gata de luptă, și or-ce ocupație deosebită ar impune indivizilor, în parte, diviziunea muncii sociale,

toți să aibă în comun o îndeletnicire obștească: armele. Popoarele mici, dacă vor să trăiască, trebuie să fie, mai întâi de toate, popoare-armate. Atunci, ca și acum. Azi, desigur, pe lângă războiul ucigător al săbiei și glonțului, s-a întesit și războiul economic al aurului, care îți lasă viața, dar îți ia neatirnarea și demnitatea. În contra noului pericol, popoarele mici moderne mai trebuie să se pregătească și în altfel: să fie, pe lângă popoare-armate: armate muncitoare.

Necesitatea de Stat a luptei fără răgaz a dat direcția și tonul întregii vieți politice, tuturor manifestărilor publice la *Spartani*. Potrivit cu scopul conservării naționale, s-au organizat și reglementat drepturile și datoriile și activitatea cetățenilor cu privire la avere, la viață, la căsătorie, la educația copiilor.

Numele lui LICURG (cam pela 850 a. Ch.) e legat de legile cari au cirmuit viața politică și socială a Spartanilor din cele mai vechi timpuri.

Legenda spune că, voind să se prepare mai bine pentru sarcina măreață de reformator și legiuitor al țării sale, LICURG, fiu de rege, bărbat înțelept și cinstit, plecă în străinătate, spre a vizita și studia așezămintele și legile altor

țări mai vechi decit Sparta și a lua dela ele pilde și învățăminte. Astfel călători el timp de 10 ani prin Asia-Mică și prin insula Creta.

În legile ce dete țării sale, LICURG voi să facă să nu mai fie așa mare deosebire de avere între cetățeni. El înțelese că, dacă în țara sa unii vor fi prea bogați, iar alții n-or avea ce mânca, o să se întâmple fel-de-fel de turburări, de asupriți și răzvrătiri, și cetățenii n-or să fie uniți, deci statul va fi slab și față de pericolele din afară. De aceia, împărți pământul în părți egale, dînd la toți Spartanii la fel cite-o bucată de pământ, și tot cam așa și perieciilor ¹⁾.

Nimeni n'avea dreptul să-și înstrăineze pământul, vinzîndu-l ori dăruîndu-l; și, ca să nu-și risipească nimeni averea în ospete luxoase, s-a hotărît ca toți cetățenii să minince la un loc la o masă comună, din aceleași bucate, contri-

1) Spartanii avuseră lupte cu Ahații pentru ocuparea locurilor. Ahații, parte au fugit, parte au rămas supuși și robiți sub numele, unii de *Hiloți*, alții de *Perieci*. Hiloții erau acei Ahați, cari se luptaseră mai mult pentru neatîrnarea lor. Ei deveniseră robi, proprietate a statului spartan, împărțiți pela diferiții cetățeni ai Spartei, cari aveau dreptul să-i pună la orice fel de muncă, dar nu erau stăpîni pe viața lor și nu puteau nici să-și libereze. *Perieci* erau țărani liberi, cari plătiau biruri foarte mari și cu toate acestea nu aveau drepturi politice; nu puteau lua parte la adunările Spartanilor.

buind fie-care cu partea sa la cheltuiile mesei. Bucatele erau foarte simple. Se obicnuia mai ales un fel de *zeamă neagră*, gătită din carne fiartă în singele animalului și dată cu sare și cu puțin oțet... ca să o facă mai gustoasă. Dar așa de gustoasă era zeama asta neagră a Spartanilor, încît nici-un străin nu se putea împăca cu ea. Tocmai asta dorea și LICURG, să nu se poată lipi străinii de țara lui. Pînă atunci prea trecuseră și se perindaseră prin Sparta tot felul de negustori străini, aducînd cu ei nu numai luxul, dar și obiceiuri de traiu leneș și moleșit.

LICURG s-a gîndit că viitorul țării lui va fi asigurat, numai dacă s-o îngriji mai ales de creșterea copiilor și de formarea tinerimii. Ceea-ce trebuia mai întiiu de toate, era să se facă din Spartanii oameni voinici și viteji, sănătoși și curajoși la luptă, așa că dușmanii să-î știe de frică.

De munca cîmpului și de meserii s-or ocupa perieci și robii. Spartanii, însă, să fie și să rămie oșteni vinjoși și îndrăsneți, răsboinici și fără teamă de dureri și de moarte. De aceea, cum se năștea vr-un copil schilod, se arunca pe muntele *Taiget*, ca să se prăpădească; iar pe cei-lalți îi încercau mai intii, dacă sint sănătoși or nu, scaldindu-i într'o baie de vin tare. Nu-

mai cei-ce vor scăpa cu viață din o astfel de scâldătoare, merită să trăiască și să fie creșuți.

Aceștia rămânea, pînă la 7 ani, în paza și îngrijirea mumelor, cari trebuiau să nu-i cocoloșească, să nu-i facă plăpinzi, ci să-i poarte și vara și iarna tot cu un fel de îmbrăcăminte și să-i deprinză a răbda de frig și de căldură, spre a se întări. Apoi trebuia să-i învețe de mici cu mîncarea simplă. Dacă vre-unul avea prea mare poftă de mîncare, i se recomanda să-și completeze porția din furat, dar să nu fie prins. Cînd îl prindeau, îl băteau, nu că a furat, ci că a fost prins.

Cînd împlinea copilul șapte ani, era luat dela părinți și crescut la un loc cu toți copiii de seama lui, luați asemenea dela cei-lalți cetățeni. Acolo trăiau și se jucau între ei ca niște frați. Toată ziua alergau, săriau, se luau la luptă, făceau gimnastică. Umblau îmbrăcați ușor, desculți și cu capul gol, ca să se întărească. Noaptea dormiau afară pe paie, fără așternut și fără învelitoare. Ziua trebuiau să se scalde în apele Eurotului. Cîte-odată, ca să-i deprindă cu nevoile, nu le da nici să bea nici să mînce mai multă vreme; și ei se întreceau între ei: cine poate să rabde mai mult. Alte ori, din nimica toată, ba chiar din adîns, îi loveau cu vergeaua or cu bi-

ciul, ca să-î învețe cu durerile. Băieții se întreceau care mai de care să sufere mai multe nujie, fără să plingă, fără să scoată nici-un țipet, fără să facă nici-o strimbătură or vre-un gest de durere.

La vârsta de 18 ani tinerii Spartani, astfel educați, intrau în armată, în care serviau până la vârsta de 60 de ani. La 30 de ani se căsătoriau; nu mâncau cu nevestele la un loc, ci acestea mâncau acasă cu copiii, iar bărbații la masa comună. Ca militari, se pregăteau mereu de bătaie, de credeai că toată Sparta nu e decit o tabără sau o mare cazarmă. Se privia cu ochi buni ca acești tineri militari să facă noaptea câte-o excursie de vânătoare omenească, săucidă sclavi, ca să se învețe a omori omul fără frică. Un fel de manevre singeroase. Când venia vremea să plece la război, apoi atunci era toată lumea a lor, de bucurie. Asta așteptau și ei. Veseli, cu coroane pe cap, gătiți ca de sărbătoare, în haine roșii, ca să nu se cunoască singele când or fi răniți, zburau la luptă, în zgomotul surlor sau al buciului. Nu știa ce va să zică a se da îndărăt dinaintea vrăjmașului. Mumele, cind le dădeau scutul la plecare, le ziceau numai atit: „Cu el, sau pe el!“.

Și femeile erau voinice, căci și fetele erau edu-

cate tot ca băieții, numai în jocuri și alergări, sărituri, aruncări cu lancea. Astfel, copiii Spartanilor, născuți din mume sănătoase și din tați puternici, apoi îndemnați și obligați mereu la dezvoltarea forțelor trupești, ajunseră cu timpul cei mai viteji și mai luptaci oameni din tot Peloponezul.

Despre partea spiritului, copiii Spartanilor nu căpătau multă învățătură. Erau învățați doară să fie modești, să respecte pe bătrini și să vorbească scurt și cu înțeles. De aceea a și rămas de atunci pînă azi zicătoarea : cutare «*corbește laconic*», adică scurt și cuprinzător.

Exercițiile gimnastice ale Spartanilor tindeau, cu cea mai mare minuțiozitate, să întărească și să dezvolte toți mușchii corpului. Astfel, am văzut în pasajul citat din *Odissea* cum *Teacienii* analizează fie-care parte a corpului lui *ULISE*, admirîndu-î brațul, pulpele, gîtul, ceafa, umerii. Toate erau cu intenție dezvoltate prin anumit exercițiu. Așa se producea admirabila armonie a corpului lor. *XENOFON*, vorbind de Spartanii, spune că ei sînt cei mai sănătoși din toți Grecii; și că printre ei se găsesc bărbații cei mai frumoși și femeile cele mai frumoase.

IV.

La Spartani găsim dar, încă din vreme, organizate sistematic exercițiile corporale; și, la în-tiia Olimpiadă, ele apar deja întocmite gata. Decînd apoi a început obiceiul jocurilor publice naționale și întrecerile de tot felul între toți Grecii, în întruniri regulate; decînd a început jocurile olimpice, pitice, istmice, nemeice, corintice, exercițiile s-aŭ întins pretutindeni, unde era un oraș grec, și deveniră instituții de stat. Exercițiile fizice, dintre cari cele mai obișnuite erau alergările, fie pe jos, ori cu carul, întreceri de aruncare cu lancea, arcul, sau întreceri de sărituri, ori de luptă dreaptă, ori cu pumnul (pugilatul), se ridicau la 24 feluri deosebite și a-jung treptat, treptat să fie patronate și îngrijite de stat. Statul însuși iea în îngrijirea sa specială educația fizică a tinerilor, încă mai înainte de a se ocupa de educația intelectuală. Gramatica, muzica, tot ceea ce intră în educația spiritului, s-a lăsat la început în sarcina și grija particulară a familiei.

S-aŭ instituit astfel gimnazii pentru educația fizică, pentru gimnastică; și după cît-va timp se găsiaŭ gimnazii în toate orașele Greciei. Prezența unui gimnaziu într-un oraș, era semnul că

orașul era Grec (TAINE). În Atena, pe la 700 a. Ch. se întemeiază cel întâi. În timpul lui SOLON se găseau vre-o trei gimnazii mari și alte câte-va mai mici. Aci tinerii își petreceau timpul de la 16—18 ani, aci se adunau cetățenii, ca să se întâlnească, să stea de vorbă, să privească jocurile de întrecere ale tinerilor. La mijlocul acestor gimnazii, de ordinar de formă patrată și așezate pe lângă un riș, se rezerva calea de alergare, terenul de luptă; și, de jur-împrejur, scaune pentru privitori, alee de platanî împodobite cu statue de zei. Tinerii veniau să se exerciteze, conduși de monitori și repetitori. Și aceste exerciții ale lor, dindu-se împrejurările de spectacol public, deveniau adesea concursuri serioase de întrecere. Pentru ca tinărul să fie primit, la aceste concursuri de întrecere, trebuia să depună un jurământ, care ținea locul unui certificat de astăzi, cum că zece luni, fără întrerupere, s-a exercitat în diferite întreceri și jocuri în cari voia să concureze. Toți erau supuși prealabil la un regim sever. Se cerea o muncă de exerciții la ore regulate și mult; se cerea să întărească mușchii cu apă rece; să se ferească de escitații; să păzească o abțință îndelungată.

Toată această gimnastică dietetică ducea la un rezultat strălucit, la producerea acelor modele

perfecte ale artei, la producerea atleților de forțe fabuloase. Nu se spune de unul Milon că putea să ridice pe umeri un taur și să oprească cu mina un car din fugă? Nu se spune de un altul, Crotoarianul Telos, că putea să facă înspăimântătoarele sărituri de 55 picioare, pe cari nu le execută nici omul șearpe de azi? Acestea sint produse ce ieșiau din linie, se puneau în relief prin extraordinarul lor; dar și media era încă destul de respectabilă. Și nu se considera ca ceva special unei anumite profesii. Prin aceeași școală de educație fizică au trecut oameni celebri în alte direcții de activitate. PLATON a fost celebru atlet. EURIPIDE a cîștigat un premiu de întrecere. SOFOCLE, cel mai frumos copil al A-tenei, se făcuse cunoscut ca excelent dănuitor și ca voinic luptător. Semnul cetățeanului grec liber era să poseadă aceste calități. Am văzut în citatul din *Odissea* ce jignit s-a simțit ULISE, cînd i s'a spus că nu samănă a luptător; și, deși bătrîn, a ținut numai-decît să-și dovedească aptitudinile. Este cunoscut, apoi și tipic cazul lui AGESILAU, care, ca să încurajeze pe Greci în o luptă contra Perșilor, a fost destul să desbrace câți-va prizonieri în fața armatei; și armata, văzînd acele corpuri urite, slăbănogite, fără vlagă ale dușmanilor, s'a aruncat la luptă cu un

corp înzecit și cu o siguranță nespusă de învingere.

Așa dar pentru frumusețe și agerime era cultivat și admirat corpul la Greci; și acest ideal devenise o achiziție sufletească comună poporului întreg. Dar acest ideal popular a pătruns și în conștiința filozofilor. Așa, găsim în dialogul *Charmides* a lui PLATON admirația filozofilor pentru voinicul *Charmides*, apologia frumuseței și forței fizice.

„E lucru natural, Charmides, ca tu să-î întreci pe toți, căci nimeni din cei de față n'ar putea, cred, să arăte ușor două case în Atena, din a căror alianță să se poată naște cine-va mai frumos și mai bun decît din alianța acelor familii din care ai eșit tu. În adevăr, familia ta despre tatăl tău, aceea a lui Critias fiul lui Dropide, a fost lăudată de Anacreon, de Solon și de alți poeți, ca eminentă în frumuseță, în virtute și în toate celelalte bunuri, în care omul pune fericirea. Și tot așa familia mamei tale. Căci nimeni, după cit se zice, nu s'a arătat mai frumos și mai măreț decît unchiul tău Pirilamp ori-cînd era trimis în ambasadă la marele rege sau la alt-cineva pe continent. Și această casă nu se lasă în nimic mai pe jos decît cele dintîi. Născîndu-te din astfel de părinți, e natural să fii întîiul în toate; și mai întîi, după tot ce se vede, după înfățișarea ta exterioară întregă, scumpe copile a lui Glancos, mi se pare că tu nu dai de rușine pe nici unul din strămoșii tăi“.

Și SOCRATE zicea de Charmides: „mi se părea admirabil pentru talie și frumusețe. Că ni se părea astfel noă, nu e de mirare; dar am observat că și dintre copii nimeni nu se uită în altă parte decît la el, chiar cei mai mici, și că toți îl priviau ca pe o statuă de zeu. Iar Charefon adăuga: Chipul lui frumos e, nu-î așa, Socrate? Ei bine, dacă s'ar desbraca chipul n'ar mai însemna nimic, atît de frumoase sînt formele lui întregi“¹⁾.

1) TAINÉ, *Philosophie de l'art en Grèce*, chap. III, § 2.

Prelegerea X.

EDUCAȚIA LA GRECÎ (Urmare).

I. Analogii concrete între instituțiile moderne și întinirile naționale ale Grecilor la Olimpia nu există. Gimnaziul modern și cel antic n'au comun decît numele.—Instituțiile pentru educația fizică, după modelul anticității, imposibile în Evul mediu, din cauza concepției deosebite de viață, dorite în Evul modern, dar ne-realizate. Educația modernă influențată încă de ascetismul medieval. Prioritatea absolută a sufletului asupra corpului. Intelectualismul.

II. Mișcarea pentru propășirea educației fizice în țările moderne. Anglia, în frunte, se apropie de norma educației grece: întreceri publice între școli.—Germania, în al doilea rînd: *Turnverein*.—Mișcarea din Franța.

III. *Orchestra*, compusă din elemente luate din educația fizică și din muzică. Artele coprinse în orchestra. Poe'ul grec comparat cu cel modern.

IV. Coprinsul noțiunii *muzică*. Artele și științele venite din izvor supra-omenesc, dela muze. În *muzică* deci tot ce se refera la cultura spiritului.

V. Coprinsul culturii generale elementare la *Atenieni*. Muzica propriu zisă. Efectul educativ al instrumentelor muzicale. *Chitaristul*.—Scrisul și cetitul. *Gramatistul* și „scoala” lui primitivă, ca local, vitală ca funcție socială, cerută de trebuințele mediului. Ce valoare relativă are localul în alcătuirea unei „școli”. Factorii esențiali ai scoalei. Puterea ce atrăgea lumea în scolile grece: trebuința culturală a societății, întrecerea învăță-

torilor în liberă concurență. - Coprinsul învățaturii variind după cerințele intereselor „cetății“. Lectura și memorarea legilor și poezilor.

VI. Retorica, centrul învățămîntului. Din necesitatea de-a învăța sistematic mijloacele unei vorbiri influente asupra oamenilor, apar gramatica, dialectica, retorica.—*Sofiști*.

VII. Caracterul dezinteresat al învățămîntului elin. Dezvoltarea, ca atare, nu pentru o carieră. Cultura generală. Pornirea spiritului grec către „polimatie“.

VIII. Treptele de învățămînt prin care trecea tinerețea la Greci. Pînă la 7 ani. Dela 7 ani înainte, pînă la 20 ani. Selavul profesor. Învățămîntul superior și special.

IX. Organizarea învățămîntului ca instituție de stat, în *Alexandria*.

I.

Vieța modernă nu ne prezintă nici-un exemplu concret, care să semene cu întîlnirile naționale dela Olimpia sau cel puțin cu gimnaziul grec. Numai prin imaginație trebuie să reconstituim, din date istorice, acele instituții. Să ne închipuim că ar fi o zi fixă pe an sau la cîți-va ani odată, cînd Românii din toate părțile s'ar aduna la un loc mai central, să zicem Sinaia, bunioară, sau Brașov, și s-ar aduna ca să petreacă, nu pentru alt-ceva : nici pentru tîrg, nici pentru bilciu, nici pentru sfătuirii de interes național, nici ca să discute cum ar face mai bine, ca să-și ajungă odată, și cît de curînd, ținta u-

nirii tutulor într'un stat mare. Pentru nimic din toate aceste interese practice, și vital naționale; ci ca să petreacă : să se întreacă la luptă dreaptă, la sărituri și alergări, la joc, la horă, la cîntece și chiote. Și Transilvaneanul și Bucovineanul și Basarabeanul și Bănățeanul și Românul din regat, din Moldova, din Muntenia, din Oltenia, toți în costumele lor naționale, deosebite după localitate, cîntîndu-și pe rînd doinele și legendele lor, desfășurîndu-și energiile lor sufletești și trupești, în ochii mulțimii, în aplauzele și strigătele de ura ale națiunii întregi—iată priveliștea care s-ar asemana cu acele întruniri naționale ale Grecilor vechi la Olimpia, Corint, etc.

Și pentru înțelegerea gimnaziului ce analogie să vă arăt în timpurile moderne? Nu găsesc nici-una. Tot prin inchipuire să construim această instituție. Mai întii, trebuie s-o spun, nu are absolut nici o asemănare gimnaziul grec cu gimnaziul modern, decît numele. Gimnaziul nu era o clădire închisă, acoperită, avînd săli de clasă, unde să se grămădească elevii în bănci, ca să învețe din carte multe și de toate, sub conducerea „dascălului prea învățat“. Gimnaziul grec era o grădină. Inchipuiți-vă *Copoul* nostru, cu alea principală dela mijloc rezervată tinerilor ce se întrec la alergare; în locul monumen-

tului, spațiul rotund, lăsat liber pentru sărituri, lupte, etc. ; prin aleele laterale, la umbra arborilor înalți, plimbându-se tot ce au Iași mai distinși și mai cult, lumea venită să se vadă, să se întâlnească, să vorbească, să discute, să aflu noutăți, să asculte vre-o teorie filozofică, vre-o lămurire asupra vieții, asupra fericirii, asupra lumii, asupra scopului și originii lucrurilor. Băncile, înșirate de-o parte și de alta a aleii principale, ocupate cu privitori, nerăbdători să vadă, ca la cursele de azi, cine învinge, cine ajunge mai întâi la steagul pus ca semn la capătul stadiului de întrecere. Iată gimnaziul grec. Aci, sub cerul liber, s-adunau și atleții, și artiștii, și filozofii, și tinerii și bătrînii ; iar preocuparea de căpetenie erau jocurile și exercițiile fizice, pentru unii ca părtași activi la ele, pentru alții ca privitori și judecători.

Instituții de felul acesta nu s-au mai pomenit multă vreme, de atunci, în omenire. Evul mediu, stăpînit de concepția lugubră despre viață, despre pornirile și puterile ei firești, a desprețuit corpul, ca locaș al ispitei și slăbiciunilor omenestii. Deși concepția modernă, începînd dela *Renăștere* încua, a căutat să se apropie tot mai mult de naturalismul antic ; deși pedagogia noastră a înzistat și înzistă mereu asupra însemnătății

educației fizice, și H. SPENCER a găsit pentru oropsirea ei cuvântul energic de *păcat fizic*, totuși timpul nostru nu ne poate înfățișa încă exemplul unei instituții, care să se asemene, prin cultivarea și „cultul“ public al forțelor fizice, cu gimnaziul grec, scoala supremă a tăriei, frumuseții și agerimei trupești. Tradiția ascetismului medieval nu și-a pierdut încă puterea cirmuitoare. Societatea modernă, cu toată înaintata ei teorie a vieții, se conduce în educație tot de ideia priorității absolute a sufletului asupra corpului. Și încă, cel puțin dacă armonia parțială a culturei sufletești ar fi desăvârșită. Dar și aci, dezvoltarea unilaterală a inteligenței împiedică izvodirea aceluși echilibru complet, care se naște numai din armonica exercitare a tuturor puterilor sufletești. Aceasta însă e deja o critică mai subtilă a practicii educaționale moderne; ceea-ce izbește mai evident, e relativa neîngrijire de substratul material al ființei omenești,—o trăsătură caracteristică a educației moderne, care o pune, în astă privință, mai pe jos de cea antică.

II.

Numai doar *Anglia* face întru cît-va excepție. Dintre toate țările Europei moderne dînsa ne înfățișează mai mult educația fizică a tinerimii

ca preocupare națională de interes public, social. Ba încă, pe cînd în alte părți se aude numai de surmenaj intelectual, Anglia e singura țară care a făcut să se auză odată și de surmenajul fizic. Exercițiile fizice se prezintă și la Englezi, ca la Grecii antici, cu caracterul emulației întrecerilor publice. Lumea vine să vadă care școală, sau universitate iese învingătoare, bunioară, la cursele cu barca.

După Anglia, în al doilea rînd, trebuie să punem *Germania*, ca țară unde grija de educația fizică a tinerimii a prins rădăcini și a devenit populară. Negreșit, nu ca în Anglia, cu nota pasionantă ce deșteaptă spectacolul sportului public. Dar e de ajuns să spunem că gimnastica și-a găsit formula de organizare practică în o instituție germană ca *Turnverein*-ul, ca să se înțeleagă ce adinec a pătruns și în poporul german ideia și necesitatea întăririi fizice a corpului. Și, ce e mai caracteristic, atît de mult a intrat în moravurile Germanului „societățile de gimnastică“, încît, or-unde s'ar afla o mică colonie germană, apare îndată și un *Turnverein*. Prezența unei societăți de gimnastică, într'un oraș, afară din Germania, la noi spre exemplu, e semn aproape sigur că în acel oraș se găsește o colonie germană. Astfel în București, în Iași, etc.

Tot astfel, prezența unui gimnaziu, în anticitate, era semn că orașul era populat de Greci.

Dintre țările mari, civilizate, *Franta* stă mai la urmă în privința educației fizice. Dar și aici ideia pătrunde. O ligă națională de oameni de școală, în cap cu JULES SIMON, s'a înjghebat pentru întinderea și organizarea exercițiilor fizice. Chestia se dezbate mereu. Studii comparative asupra sistemelor de întărire corporală se publică mereu. Interesul și entuziasmul, deocamdată în regiunea teoretică a ideilor, crește. Și e de crezut, că, dindu-se temperamentul expansiv și zgomotos al Francezului, cum va pătrunde spiritul nou al educației fizice în *Franta*, propaganda în favoarea lui va face pași gigantici în Europa modernă. Ce e sigur, este că atunci nu va întârzia a străbate gândul acesta și la noi, cari stăm sufletește în legătură culturală mai intimă tot cu *Franta*.

Cînd ne-astîmpărul va fi general și se vor căuta pe întrecute mijloacele mai potrivite pentru atingerea scopului educației fizice, mințea se va întoarce din nou spre timpul; cînd în omenire s-a atins, în astă privință, idealul: la poporul clasic al Elenilor. Poate că societatea modernă va găsi forme noi, mijloace proprii; dar va avea, cu siguranță, mult de cîștigat din cunoaș-

terea *spiritului* adinc al metodei generale, intrebuintate de anticii în realizarea magistrală a unei idei, în fața căreia noi, modernii, stăm ca niște începători.

Să vedem, mai departe, celelalte forme instituite pentru complectarea educației armonice la Greci, orchestrica și muzica.

III.

Orchestra coprindea în sine părți și din gimnastică, din exerciții curat corporale și din muzică. Prin muzică nu se înțelegea numai ceea ce s-a asociat în spiritul nostru de acest termen, adică succesinnea melodică și combinarea armonică a sonurilor vocale sau instrumentale. Aceasta era numai o parte. Noțiunea „muzică” era mult mai extinsă, coprindea poezia, artele toate și științele, adică toată cultura *spiritului*. Așa că orchestra, în care intra danțul din partea gimnasticeii, precum și mimica, apoi poezia și muzica, era un compozit de elemente luate și din educația fizică și din educația spirituală propriu zisă.

Orchestra era mai întâi o compoziție de mai multe arte. În adevăr, poetul, odată cu poezia, compunea și muzica după ritmul poeziei, care, la

rindul său, varia după sentimentele său ideile exprimate, și făcea să varieze cu dînsul și mișcarea de expresie a mimicei și danțului. În orchestrică, avem o poezie cîntată sau declamată, jucată și mimată. Și anume, mai întii „jucată“ în sensul cel mai complet al cuvîntului. Cînd se recita o poezie, o însoțiau de cîntec fie din voce, fie din instrument, și, în acelaș timp, cu mișcări de reprezentăție mimică și cu mișcări de danț. O parte din orchestrică se poate compara cu opera de azi, în care poezia e cîntată și mimată, nu însă și danțată. Baletul e ceva epizodic în operă, nu o parte constitutivă a ei. Dacă ne am închipui o operă, unde poezia să nu fie numai mimată și cîntată, dar și danțată, am avea o imagină mai completă de orchestra Greilor. Iată un exemplu de evoluția artelor în istoria culturii omenești. La început contopite într-un tot unitar, apoi, treptat despărțite, diferențiate, individualizate în arte speciale.

Poetul la Greci cumula în sine și poezia și arta cîntării și a mimării, dar și a danțului. Casa poetului era, în adevăr, un mic „conservator“. Aici veniau tinerii ca să învețe nu numai poezia, dar și diferitele evoluții ce trebuie să observe în cursul danțului, care rămînea să fie apoi mai de aproape condus de „corifeul“ danțului.

În timpul nostru nu putem găsi, nici în aceasta, o analogie a poetului la Greci. Nu ne putem închipui un ALEXANDRI, sau EMINESCU, cîntîndu-și și jucîndu-și poeziile, sau conducînd corul și danțul. O parte din funcțiunea poetului grec o găsim numai în poetul popular, în improvizatorul cîntăreț, în lăutarul ce dispăre. Lăutarul—care nu e și n'a fost totdeauna, la noi, numai decît țigan—adesea compune cîntece populare, pe cari le recitează, însoțindu-le de o melodie. Ni s'a întîmplat să vedem astfel de cazuri, în cari se recitează poezia populară, însoțind-o de o melodie din vioară; recitarea se făcea într'un ton de cîntare, și povestia faptele unui haïduc. Așa ne putem închipui pe Demodoc, cînd recita isprăvile lui Ulise, cîntîndu-le pe liră.

Reprezentările orchestrice, date pe la sărbători, se săvîrșeau de tinerii cei mai aleși din cetate, din cei mai frumoși și exercițați. În *Sparta* luaă parte la ele tot poporul, în cea-ce se numește gimnopedii. Dela copii pînă la bătrîni, toți cîntau din poezie cite-o strofă corespunzătoare vîrstei. Bătrîni ziceau: „am fost odată plini de curaj și de putere“. Iar tinerii, cîntînd, răsundeau: „dar noi sintem încă, dacă voești încearcă“. Iar copiii urmau: „și noi vom fi odată, și încă și mai mult“. (TAINÉ *op. cit.*)

IV.

Scopul educației „muzelor“, al educației spirituale, era a deștepta și dezvolta în om senzibilitatea intelectuală pentru arte și științe; a deștepta și dezvolta în om facultatea de a primi, înțelege și a aprecia bunurile intelectuale comune. ARISTIP exprima ideea aceasta cu umor: rezultatul școalei și al instrucției trebuie să fie cel puțin, dar neaparat, de a face pe tânăr să nu stea pe piatra statului, ca o altă piatră.

A pune pe om în stare să înțeleagă și să simtă plăcere la un cîntec, a pricepe frumosul și plăcerea în o operă de artă, a-l pune în stare să se îndeletniciască cu viața intelectuală comună a națiunii, nu a face un specialist într'o ramură saū alta, a-i da o cultură generală, iată sarcina culturii „muzice“. Se numește cultura „muzice“, pentru-că toate artele și toate științele se consideră ca venite dintr'un izvor divin, dela muze. Astfel, amintirea trecutului își avea o muză, pe *Memne*, și pe *Klio*, muza istoriei; asemenea știința despre stelele cerului era inspirată de altă muză, *Urania*. Apoi știința în general, saū totalitatea cunoștințelor, era personificată într'o altă muză, *Polimnia*. Deci cultura întreagă era un dar al muzelor. De aceia

învățarea lor era ocuparea cu muzele, și cultura lor se numia „muzică“.

Cînd vorbim de „cultura muziceii“, în acest înțeles, trebuie să ne gîndim mai mult la *Atenienii* decît la *Spartanii*. Atenienii se făleau cu această parte a educației, și cu drept cuvînt. Spartanul nu se simțea mîguit cînd i se da epitetul de „muzical“, ci acela de apărător al statului. Atenienii adăugară la cultura forței fizice și pe aceea a muzelor. La Spartanii găsim exercițiile și danțul; iar poezia numai întru-cît stă în legătură cu acestea. Foarte puținii învățau elementele unei culturi spirituale, chiar a cetii și a serie.

V.

În cultura generală elementară a Atenienilor intra scrisul și cititul, lectura și memorarea textelor, apoi cîntecul și muzica. Muzica o învăța Grecul de mic, în mod practic, la chitarist. Credința generală era că ritmul are o influență asupra sufletului, dîndu-i o măsură, o dispoziție armonică. Mai tirziu se adaugă și educația teoretică.

Cunoștința tonurilor și influenței lor deosebite ajunsese la o rafinare remarcabilă. Se găsise mijlocul de a distinge anumite influențe și efec-

te ale diferitelor tonuri dela instrumente diferite. Astfel flautul se considera ca un instrument ce tulbură sufletul, varsă asupra lui adîncimi de jale, aruncă asupra inteligenței nori de patimi, strică armonia internă. Lira cu șapte coarde, din contra, se considera ca un instrument mai propriu pentru educație.

Scrisul și cititul se predau, ca și *muzica*, în școli particulare, erau lasate în grija familiei, care își trimetea copiii să învețe la un *gramatist*. Statul nu organizase școli pentru răspîndirea acestor cunoștinți elementare, dar obliga pe părinți să îngrijască a da copiilor prilejul de a învăța să scrie, să citească, să cînte și să practice un meșteșug. Obligativitatea nu era sancționată, ca în zilele noastre, prin amende; ci părintelui neglijent i se lua dreptul d'a pretinde copiilor să-l întrețină și să-l îngrijească la bătrînețe.

Scolile particulare înființate și conduse de *gramatiști* nu trebuie să ni le închipuim, ca scolile noastre de azi. La o școală de azi, cel dintii lucru ce căutăm este o clădire proprie. Negreșit, o școală, în esența ei, e alcătuită din alți factori mai esențiali decît edificiul. Invățătorul și elevul sînt primele elemente indispensabile ale unei

scolii. Ar fi în adevăr extraordinar a ne închipui o școală, fără unul din aceste două elemente, sau a presupune că se poate neglija unul din ele în favoarea unui al treilea element, de importanță derivată și secundară, cum e localul. Desigur și acest al treilea factor își are însemnătatea lui. Dar a zice: ca să ai școală, trebuie să ai întii local, — înțelegindu-se prin aceasta adesea un palat—și apoi... etc., e a uita că adesea marile scoli culturale, mișcările directive ale dezvoltării unui popor, s-au născut în condițiile cele mai mizerabile din punctul acesta de vedere al localului. Cetiți cum descria GHEORGHE LAZĂR și ELIADE localul dela S-tul Sava unde geniul național semăna, prin graiul lor, ideile ce trebuiau să aprinză flacăra patriotizmului și a culturei pur rominești. Din palatele strălucite ale localurilor noastre școlare, apărute ca prin farmec către sfîrșitul veacului 19-lea, ce minuni mai nimitoare și-au luat avînt către izvodirea idealului? Intiul factor, și cel hotărîtor, în o școală, este sufletul dascălului. El înalță și coboară, el deșteaptă și adoarme spiritele, fie în palate, fie în cocioabe.

Gramatistul elin învăța pe copii scrisul și cetitul în cbițimii, în dughene, în stradă, pe unde putea și pe unde apnea. Destul de primitiv,

negreșit, din acest punct de vedere. Și dacă ne gindim că acești dascăli n'aveau nici macar localuri splendide, ca să atragă lumea, ne minunăm de puterea ce mina familiile către persoana lor, când știm că din partea statului însuși îndemnul era așa de „platonice“. Ce forță putea să fie aceea, decît trebuința culturală simțită de o societate în adevăr cultă? Și fiindcă gramatiștii nu erau indicați și aleși în mod oficial de stat, cit de serios trebuia să-și fi dat ei osteneala de a se distinge și a se întrece între dinșii prin rezultate planzibile, ca să atragă asupra lor privirile familiilor interesate a-și încredința copiii în mîinile celor mai destoinici dascăli! Un profesor al statului, după-ce a obținut cu osteneală o catedră, îndeplinind prealabil condițiile puse de stat, nu mai e ținut, pentru păstrarea poziției cîștigate, să se încordeze mereu în luptă de întrecere cu colegii. Propășirea meșteșugului său didactic și educativ nu se datorește concurenței, decî unor împrejurări externe, sociale, ci numai pornirii și îmboldirii subiective, personale, decî unor condiții de organizare sufletească. Firește, condițiile subiective sînt cele principale. Dar, cînd la ele se adaugă și cele obiective, forțele sufletești se înzecesc.

Această înzecire de energie trebuie să ni-o

închipuim în desfășurarea activității dascălilor greci, în acele școli primitive ca instalare și organizare exterioară. Ca să înflorească întreprinderea lor privată, era necesar să răspundă unei trebuințe publice. Și vedem acest adevăr ilustrat așa de limpede în direcția ce lua coprișul de cunoștințe oferit odată cu învățarea cetitului, bunioară. Lectura nu se exercita asupra unui material indiferent. Se citeau și se memorau lucruri interesante „pentru cetate“. Crețanii s. e. își cetiau și își memorau legile lor, cari de altminteri erau puse și pe muzică și se cîntau. Lacedemonii, imnuri războinice. Atenienii și una și alta, și legi și imnuri.

Se puna mare grijă, în lectură, pe cetirea cu ton și expresivă. Că, mai întii de toate, cetirea trebuia să se facă fără piedică, limpede, cursiv, aceasta se înțelegea dela sine. Așa de estetic suna lectura lor, chiar în chor, încît unui străin i se părea o adevărată muzică.

La *Atena* se mai cetiau fabulele lui ESOP, dar mai ales *Iliada* și *Odisea* lui OMER, poetul național grec, considerat de toți ca formatorul și educatorul Eladei, în ce privește și concepția despre om și aceea despre lume. Chiar PLATON, care, de altminteri, nu prea se uită prietenește la poeți, în genere, consideră astfel pe OMER. E

ușor de înțeles, deci, pentru-ce OMER se cetia și se memora așa de sirguitor încă în învățămîntul elementar. Hrana sufletească de idei, concepții și sentimente, împodobirea minții cu formele frumoase ale limbei literare alese, justifica, negreșit, învățarea pe de rost a creațiilor poetice, de cari strălucesc *Iliada* și *Odissea*.

VI.

Muzica, scrierea și cetirea, cu memorarea, alcătuiău baza elementară a învățămîntului cerut de trebuințele culturale generale ale poporului grec și oferite de învățătorii particulari. La acestea s-a adaus în curînd și *desemnul*, cerut asemenea de trebuințele practice și estetice ale unui mediu, unde la tot pasul răsăriaău opere de artă plastică, statui, monumente, tablouri. În epoca de înflorire a civilizației eline apar în învățămînt științele mai înalte, *matematica*, *științele naturale*, *filozofia* cu toate ramurile ei, și cu deosebire *retorica*, în serviciul căreia toate erau puse.

Fie-care mare perioadă culturală istorică și-a dezlegat în mod particular și caracteristic problema pedagogică de organizare a studiilor, care se cunoaște sub numele de concentrare a

lor într'o unitate armonică. Baza concentrării și armonizării o dă preocuparea sufletească centrală a epocii și a poporului de care e vorba. În Evul mediu vom găsi bunioară *teologia*; în timpul Renașterii studiile clasice umaniste ale antichității; la noi, în toiul deșteptării noastre naționale din secolul al 19-lea, acele studii, cari serveau tendințelor de afirmare a neamului românesc, *istoria* și *filologia*, polarizate spre ideia conducătoare a idealului național. La Grecii antici, în epoca lor de înflorire, cea ce ocupă parcă punctul central al personalității și preocupărilor timpului, e puterea uimitoare, cu efectul orbitor al vrajei ce exercită asupra omului, asupra mulțimii, farmecul cuvintului, luminat de acel *logos* intern al disciplinei dialectice. Măestria vorbirii, care aducea și tira lumea pe urmele unui GORGAS, din loc în loc, și care dăduse lui PERICLES ascendentul supra-natural, „olimpic“, asupra contemporanilor, era o forță aducătoare de glorie și putere, și corespundea perfect dispozițiilor organice ale spiritului grec. *Retorica* ajunsese astfel să concentreze în jurul său și să absoarbă în sine toate izvoarele intelectuale de seamă ale civilizației eline, în scopul social de a da putința ridicării d'asupra semenilor și stăpînirea și conducerea lor.

Sofiștilor se datorește prefacerea în ocupații științifice a îndeletnicirilor menite să dea vorbirii și gândirii o tactică sistematică și vederea unui efect sigur.

Astfel își luară naștere și deveniră obiect de învățămînt: *gramatica, retorica și dialectica*. Și cînd vorbim de aceste „discipline“ ca obiecte de învățămînt, să nu ne închipuim acele sterile, plicticoase și obositoare înșirări sistematice de *reguli*, ce au servit mai tîrziu în școlile europene, nu ca să dea o putință reală mai însemnată de exprimare a gândirii, ci spre a tîmpi spiritul elevilor, cu învățarea lor pe de rost, fără acea căldură a vieții intelectuale, care se întreține numai prin conștiința unei ne-întrerupte legături evidente dintre știință și puterea practică ce o dă știința bine înțeleasă și aplicată la trebuințele omului. Nu. Sentimentul ce deșteaptă în noi amintirea despre învățarea gramaticii și retoriceii în școală, e departe de pornirea ce atrăgea sufletul tineretului grec antic spre aceste studii. Astfel s'ar potrivi apetitul și efectul nutritor, produs, cînd ni s-ar oferi la masă fructe imitate în carton, cu acela cînd ni se prezintă chiar fructe naturale. Primele pot să-ți aducă desigur numai o stricare de stomac, cel mai puțin o indigestie; cele da'l doilea te

hrănesc. Grecul antic venea să învețe gramatica și retorica, așa cum ne-am duce, bunioară, noi să învățăm a înota. Și metoda de predare a acestor dexterități intelectuale corespundea, negreșit, scopului lor firesc, urmărit de altminteri și de cel ce venia să le învețe. Regula teoretică era nedespărțită de exemplul concret și viu al dascălului însuși, precum și de exercițiul corespunzător al elevilor, pentru aplicarea practică a regulii. A învăța elocvența numai din regulele abstracte de retorică, e cum ai voi să înveți înotatul numai din carte și din teorie. La cea dintâi ocazie, când vei voi să te arunci ca să înoți în valuri, te înnecei, cu toată știința teoretică a natației.

VII.

De altminteri, caracterul învățătorei în genere, la Elini, avea aceeași calitate etică de dezinteresare, ca și educația fizică din gimnaziu. Nu numai-decît pentru o anumită carieră pozitivă se căuta cultura minții, prin ocupațiile și disciplinele cuprinse în categoria muziceii, dela cele mai simple pînă la cele mai complexe; ci pentru dezvoltarea energiilor firești ale sufletului, ca atare, și pentru-că această expansiune de forță în îndeletniciri uimitoare era o trebuință

individuală, inspirată de cerințele culturale ale mediului social. Astfel la noi, azi urmează, bunioară, studiul pianului la Conservator o mulțime de diletante, cari învață muzica, fiind-că li se pare o necesitate, nu profesională ci socială, cerută de modă, numai ca să știe a executa, cu oare-care măiestrie, bucăți de muzică în familie, cite-odată chiar la un concert public, nu numai-decît pentru cîștig propriu, ci mai ales în scopuri de binefaceri.

Și multă vreme în Grecia, caracterul acesta de dezinteresare îl avea chiar și activitatea învățătorilor. Nu pentru cîștig profesau, ci de plăcere și pentru onoare. Cînd, pentru întia oară, sofștii au înființat învățămîntul cu plată, s'a produs în sufletul Grecilor un sentiment de repulzie. Cam aceeași impresie ar produce parcă chiar azi, după atitea secole de învățămînt salariat, anunțarea unei „conferințe“ publice cu plată, nu în profitul vr'unei societăți de binefacere, nu în scop filantropic, ci în profitul propriu și declarat al conferențiarului. Și aceasta, fiindcă lumea la noi e demult deprinsă cu ideia că un conferențiar să nu cîștige nimic material din munca pusă în ținerea unei conferințe publice. Aceasta era la început deprinderea pentru toate felurile de învățături la Greci.

Cultura, pe care o căuta Grecul, nu avea caracterul restrins al pregătirii pentru o anumită carieră. Cultură în toate direcțiile, cultură generală, iată ce căuta spiritul lui, insetat de viață activă și pornit către „polimatie“—pornire veche, pe care conducătorii culturai eline au dorit chiar să o mai tempereze. OMER batjocurește pe cel care învață multe și de toate, fără a adînci nimic: „faci multe, dar pe toate prost“. HERACLIT se ridică fățiș și direct încontra polimatiei: „polimatia nu formează spiritul“. Adevăr ce se poate, și e bine, să se repete adesea și azi. Nu mulțimea cunoștințelor face valoarea inteligențelor, ci însemnătatea lor, uzul ce se face de ele, și, mai ales, formarea spiritului cu ajutorul lor. Deșteptarea gustului pentru știință și cîștigarea unor deprinderi logice în căutarea adevărului, prețuiește mai mult și e de un folos mai sigur și mai durabil, decît îndoparea cu fel de fel de cunoștințe indigeste, cari sfarmă sub greutatea lor mintea copiilor, și pot să se uite. De alt-fel, fără multă pagubă; ba e o fericire, adesea, că se uită.

VIII.

Să vedem, în scurt, treptele în mersul general al instrucției tinerilor greci :

Pină la 7 ani copilul ședea în familie. Era lăsat în îngrijirea mamei, dar mai des pe mîna sclavilor. Instituția „guvernantelor“ e mult mai veche de cum se crede. La *Atenieni* se recrută guvernante dintre spartane, cari aveau reputația de bune îngrijitoare de copii.

Dela 7 ani începea educația afară din familie. În *Sparta* tatăl de familie lua pe copil la ospetele publice. Il încredința în paza unui cetățean, pentru exercițiile corporale; acest supraveghetor public era întovărășit de alți oameni, încărcăți cu legături de nuele, cu cari băteau.

La *Atenieni*, dela 7 ani se începea altă educație, scrierea și citirea în școlile particulare, la gramatist. După această treaptă, urma învățarea muzicii, tot în școli particulare, speciale pentru această ramură. Apoi tinărul începea să urmeze școala de retorică și gramatică, un fel de învățămînt *secundar*, intermediar între învățămîntul elementar al scrisului și cititului și între învățămîntul din școlile filozofice. Dar nu era acelaș om ce da învățămîntul *gramaticii* și al *retoricii*. Gramatica avea școala sa specială, unde veniau elevii ce știaū citi și scrie. După-ce terminaū școala gramaticii, sau chiar în acelaș timp, se duceau copiii să asculte și pe retorii în școala lor proprie. Cînd se

obțineau aceste cunoștințe, copilul era condus de pedagogi mai departe. Pedagogii erau sclavii, cari nu erau buni de alte trebi; dacă un sclav își rupea o mină, bunioară, și nu mai era bun de altceva, îl făceau supraveghetor de copii, devenia „pedagog“, un titlu puțin onorific, ba chiar de insultă. Acest sclav călăuzia în gimnaziu pe tinărul ce și complecta acolo educația fizică, în exercițiile de cari am vorbit.

Cind tinărul avea trebuințe intelectuale mai înalte, urma în școlile deschise de filozofi. La 20 de ani, de ordinar, se termina educația completă. În școlile filozofilor putea să între ori-cine, fără anumite cunoștințe prealabile. PLATON cerea totuși cunoștințe de matematici. Școalele filozofice nu erau,—cum nu erau de altminteri nici celelalte—instituții de stat; și nu venia nici-o nenorocire din cauza asta. Ba, dacă statul intervenia citeodată, făcea mai mult rău, prin înriurirea relativ mioapă a oamenilor politici în materie de evoluție socială atât de complexă. Așa e cazul lui PITAGORA și al lui SOCRATE. PITAGORA, pentru-că alcătuieste învățămîntul superior în mod mai sistematic, în o asociație organizată cu reguli, a deșteptat bănueli în stat, care a luat măsuri și a făcut ca școala filozofului să fie distrusă. De asemenea SOCRATE și-a atras pedeapsa și perde-

rea vieții pentru învățăturile sale atit de folosite societății și pe cari oamenii politici le confundaū cu altele. In secolul IV se ia hotărîrea ca nici-un filozof să nu mai deschiză școală, fără invoirea consiliului și a poporului. Atunci filozofii părăsesc Atena și nu se reintorc, pînă-ce nu se abrogă acea măsură retrogradă.

IX.

Organizarea învățămîntului, ca instituție de stat, ia dezvoltare tirziū în cultura greacă și o găsim mai sistematizată în *Alexandria*, în sec. IV, în celebrul muzeū alexandrin, care avea o întocmire din cele mai interesante. Oamenii de știință din toate ramurile formaū o corporație compusă din 100 membri, cari aveaū în palatul muzeului locuință, întreținere; mîncăū în comun, aveaū la dispoziție tot ce le trebuia pentru știință, o bibliotecă vastă, unde se găseaū toate operile scrise în diversele ramuri și în toate limbele; aveaū pentru fizică aparate; pentru astronomie, instrumentele necesare; pentru științele naturale, o grădină botanică, o menagerie. La dispoziția lor se punea din belșug hîrtie, toate rechizitele de scris și copiști. Nici-o grijă nu mai aveaū oamenii aceia, decit să lucreze

pentru adevăr și știință. Dacă ne-am închipui azi o astfel de instituție de stat, ni s-ar părea o utopie de vizionar. Și iat-o în ființă reală în muzeul din *Alexandria*, pe timpul PTOLOMEILOR, la 322.

Cea-ce a fost odată o realitate, nu mai poate să fie nici-odată în viitor ?

Prelegerea XI

TEORIILE PEDAGOGICE LA GRECÎ.

SOFIȘTII, SOCRATE, PLATON.

I. *Sofiștii*. Ce voiau să învețe *sofiștii*. Retorica și Virtutea. Teoria cunoștinței și morala *sofiștilor*.

II. SOCRATE.—Lupta în contra *sofiștilor*. Ironia socratică. Metoda euristică. Folosul ei în învățămînt. Dezvoltarea spontaneității mintale. Utilitarismul pedagogic. Educația morală individuală.

III. PLATON.—Cel mai complet sistem de educație al anticității. Cum definește PLATON educația. Perfecția ca scop al educației. În ce constă perfecția sentimentului și voinței. Cariera viitoare influențînd direcția operei educaționale. Mijlocul general de formare: practica.

IV. Educația de stat, în vederea intereselor publice ale societății. Clasele sociale, după valoarea naturală a oamenilor, nu după origine. Tendința socială a reformei lui PLATON nu e retrogradă, ci *aristocratică*. Aristocrația meritului. Clasele sociale istorice și naturale puse în acord, prin selecție artificială bazată pe selecția naturală.—„Utopia” *Republicei* lui PLATON.

V. Cum vrea PLATON să realizeze idealul său social prin educație de stat. Cele trei categorii de oameni: industriași, rezboinici și cîrmuitori, fie-care cu o educație adaptată funcțiunii lor sociale. Educația copiilor mică pînă la șase ani comună. Dcicele și dadacele, func-

ționare ale statului. *Jocul*, importanța lui educativă. Immutabilitatea regulilor jocului, pentru deprinderea respectului legilor stabilite.

VI. Educația spiritului. Alegerea *muzicii și poeziei* în vederea influenței educative. PLATON în contra poeziei, mai ales dramatice. Puterea de sugestie a poeziei. Inriurirea ei morală atiră de criteriul etic al scriitorului, simțit din modul cum înfățișează binele și răul. (DICKENS) Indiferentismul moral deprimă sufletul și-l dezorientează (ZOLA).

Prelegerile trecute ne-au arătat care era practica pedagogică, educația aplicată a poporului grec. Poporul grec vechi în să a dezvoltat și o teorie a educației. Nu s'a mărginit spiritul ager, fierbind de spontaneitate genială, al Elinului, numai la practica dictată de împrejurări; ci a căutat să raționeze acea practică, a căutat să dezvolte un ideal și să realizeze acest ideal prin mijloace raționale și raționate. Deci la poporul grec nu avem numai educația ca product al obiceiurilor, ci și o educație raționată.

Cel ce dezvoltă, pentru întâia oară, un ideal de educație, scos dintr'un întreg sistem de gândiri asupra omului, vieții, lumii, societății, e PLATON. Și înainte de el găsim, negreșit, educatori competenți, maiștri în arta educației, oameni cari știa înțotro merg și știa să și aleagă mijloacele potrivite pentru atingerea scopului; avem pe SOFISTI și pe SOCRATE.

I.

SOFIȘTII urmau un program determinat în influența lor practică educatoare asupra poporului grec. Lumea știa ce căuta venind la dinșii, și găsia la dinșii tocmai ce căuta. SOFIȘTII voiau să învețe pe om mijloacele cele mai apte pentru influențarea societății, adică voiau să dea argumentele cele mai puternice și mijloacele strălucite de expunere; voiau să învețe pe oameni *retorica*. Cu această artă *sofiștii* cutierau orașele, ca s-o răspîndiască la cîți mai mulți oameni. Și toți cetățenii se grăbiau a veni să asculte pe un PROTAGORAS, pe un PRODICUS, etc, ca să admire măestrile lor discursuri.

Sofiștii se mai dedeau ca învățătorii *virtuții*, înțelegîndu-se, prin „virtute“, însușirea cu care se poate ridica un om mai presus de ceilalți.

Dar învățătura *sofiștilor* a degenerat. Virtuozitatea lor de a argumenta pentru ori-ce chestie, și în or-ce senz, a căzut într'o beție amețitoare de vorbe. Semnul degenerării intelectuale s'a manifestat în pretenția lor de a vorbi în aceeaș chestie și *pro* și *contra*, cu aceeaș forță de argumentare. Și, că boala era fără leac, se putea înțelege din altă pretenție și mai izbitoare: de a întemeia procedarea lor pe o teorie filozofică.

În ce privește *adevărul*, aveau o teorie a cunoștinței; în ce privește *binele*, o doctrină morală proprie.

În teoria cunoștinței, susțineau că nimic nu e adevărat, sau că totul e adevărat. Ceea-ce fiecare percepe din lumea externă, prin simțurile și rațiunea sa, aceea este adevărat pentru dînsul, și fiecare are dreptate cînd susține or-ce. „Omul este măsura tuturor lucrurilor.“

În ce privește morală, sofștii susțineau că nu este un criteriu al binelui și al răului. Că binele are o accepție cu totul particulară; că bun e ceea-ce folosește cuiva, ceea-ce place. Decit, acelaș lucru, bun pentru unul, este rău pentru altul; în cît revenim, ca și în chestia adevărului, a zice: că avem atitea criterii ale binelui și răului cîți indivizi sînt, și că, și în morală, „omul este măsura tuturor lucrurilor“.

II.

SOCRATE (469—399 a. Ch.) a fost parcă întruparea instinctului de conservare al civilizației eline, ridicat încontra ametoarelor doctrine ale *Sofștilor*. Nici nu se putea o forță mai sigură încontra infumuratelor pretenții ale talentelor mîndre și admirate, reprezentate prin GORGIAS,

PROTAGORAS, PRODICUS, etc., decît modestia răbdătoare și blajină, dar totodată mușcătoare și nemiloasă a acestui spirit solid, sănătos, adinc, care venia, cu aer de elev smerit, să învețe dela Sofiști aceea-ce numai el singur știa mai lămurit decît toți muritorii timpului. Din ciocnirea științei lui profunde, dar ascunse, cu superficiala fanfaronadă deșartă a sofiștilor, ieșia acea *ironie* arzătoare, care cauteriza adinc în spiritul public cangrena făcută de molima negustorilor de sofizme. Trebuie să fi fost un spectacol neînchis de instructiv, să vezi, cînd în piață, cînd în grădina publică pe SOCRATE la luptă dialectică tacticoasă cu cite-un sofist de frunte, și Grecii roată împrejurul lor, ascultînd atenți la întrebările din-ce-in-ce mai interesante ale filozofului și la răspunsurile tot mai încurcate ale sofistului, pînă cînd acesta, scos din răbdări, dat pe față că nu știe ce spune, pleca furios, ocărînd pe SOCRATE pentru mania lui d'a tot întreba și descoase și de a nu lăsa pe om să vorbiască pe neresufiate, în discursuri lungi și pompoase. Ce haz trebuie să fi făcut publicul de aerul naiv, modest și serios al marelui gînditor, care, prin cite-va întrebări înțelepte, punea în dezordine și pe goană armata de silogizme și de sofizme a celui mai iscusit retor!

SOCRATE n'a dezvoltat, ce e drept, o teorie completă a educației; dar lumea a învățat dela el o metodă pedagogică admirabilă, aceea de a conduce, prin întrebări, spiritul altuia la găsirea adevărului. El este întemeietorul euristicii, o parte esențială din arta didactică, de care avem atita nevoie în învățământul nostru secundar, pentru dezvoltarea spontaneității mintale. Nu e nimic mai nepotrivit, ca procedare didactică, în școlile secundare, decît a perora, de pe catedră, asupra unui subiect, în monologuri universitare, lăsînd spiritul elevilor să te asculte pasiv și să primească de a gata adevărul. SOCRATE, în metoada ce poartă numele său, ne-a învățat cum să facem ca însuși spiritul auzitorului să găsiască adevărul ce voim să i-l spunem. Ceea-ce găsește mintea noastră proprie, ni se pare mai luminos, căci răspunde unei trebuințe mintale simțite, ne instruește mai desăvîrșit, se sapă mai adînc în memorie, și—cîștig încă și mai însemnat—ajută la dezvoltarea forțelor noastre de achiziție mentală, prin exercițiul pus în căutarea adevărului.

Dacă pedagogia n-ar fi învățat, prin SOCRATE, decît invederarea mijloacelor didactice de a mări spontaneitatea intelectuală a elevilor, numele marelui înțelept atenian ar trebui să

figureze în lista întemeietorilor științei noastre. Dar mai avem de adunat câte-va idei pedagogice instructive, răspândite de SOCRATE în învățăturile lui, pe cari le-a cules PLATON și XENOFON.

Criteriul conducător în căutarea adevărului științific și în alegerea cunoștinților ce merită a fi comunicate altora, este utilitatea. Știința, a cărei aplicare la viață nu se învederează, nu merită să ocupe spiritul omului. Iar din totalitatea științei, în genere, atit să se comunice în învățămînt, cit poate folosi în viața practică. Din *aritmetică*, din *geometrie*, din *astronomie* să se dea atît, cit e trebuitor pentru calcul, pentru măsuratul pămîntului, pentru cunoașterea timpului.

Educația morală propriu zisă, care ridică pe oameni deasupra semenilor, stă, după SOCRATE, în ciștigarea puterii de a rezista la apetiturile senzuale, la foame, sete, etc. Cel-ce'și stăpînește slăbiciunile sale proprii, va fi în stare să cirmuiască și pe ceilalți oameni. Stăpînirea de sine, pusă ca temelie a educației morale, ne dovedește, încă odată, că, în morala greacă, partea esențială, aproape exclusivă, era morala individuală, spre deosebire de ceea-ce etica modernă studiază sub numele de morală socială.

De altfel, deosebit de aceasta, ideile lui SOCRATE asupra educației, nu ne dau un sistem complet de pedagogie.

III.

Cel mai complet sistem de educație din cite ne prezintă istoria pedagogiei antice este, incontestabil, sistemul unitar, admirabil alcătuit din vederi geniale de spiritul strălucit al lui PLATON (428—347 a. Ch.). Cetind astăzi cugetările acestui fermecător poet al gândirii înalt filozofice, parcă descoperi misterioasa carte a destinelor omenirii, istoria anticipată a direcției ce a tins și tinde să iea evoluția educației practice în genul omenesc. Prin darul lui extraordinar de clar-vedere divinatorie, PLATON este, bunioară în *Republica* lui, mai modern, aș putea zice mai contemporan cu noi, decit mulți pedagogi, cari gândesc și scriu în anul acesta 1892.

Sistemul lui a deșteptat cea mai caldă admirație, dar și cea mai înverșunată critică. Se cunoaște că a intervenit în mersul lumii ca forță vie și activă, ajutind unele curente, împiedicind altele, în lupta de adăptare a societăților la condițiile lor de viață normală.

Să vedem sistemul de gândiri al lui PLATON, cu privire la educație.

Maî întâi, cum defineşte el educaţia ? O formulă complectă, dar vagă, e că educaţia are de scop a da şi sufletului şi corpului perfecţia de care sînt capabile.

E vagă, fiindcă nu se spune ce trebuie să înţelegem prin perfecţie. Dar multe din definiţiile de prin pedagogiile de azi nu sînt maî precize. Intru cit „viaţa complectă“ a lui H. SPENCER e maî lămurită şi explicită decît „perfecţia“ lui PLATON? Negreşit, din studiarea amănunţită a sistemului de gîndire *spencerian* se poate extrage, la urma urmei, o determinare maî circumstanţiată şi cuprinzătoare a „vieţii complecte“ ce se pune ca scop al educaţiei. Tot aşa sperăm că vom izbuti să facem şi pentru precizarea formulei lui PLATON. Din confruntarea altor două definiţii, găsite în dialogul „Legile“, poate vom întregi conţinutul de idei al scopului educaţiei, indicat în termenul „perfecţie“. Negreşit, aci vom fi nevoiţi a recurge puţin la procedarea „interpretării“, şi aceasta e totdeauna o întreprindere periculoasă pentru un istoric. Căci se poate întimpla să dăm frazelor autorului un înţeles după dorul nostru, substituind ideilor lui pe ale noastre. De altminteri, de acest pericol n'a scăpat nimeni, din ciî aî studiat antichitatea, ba nu numai antichi-

tatea, ci chiar autorii moderni mai însemnați. Citiți interpreți a avut *Hamlet* al lui SHAKESPEARE sau *Faust* al lui GOETHE? Și dacă nu e absolut sigur care din tilmăcirii oglindește aiddoma gîndul autorului, fără cea mai mică abateră, de ce n'ar fi permis a vedea lucrurile direct, iar nu prin prizma minții altora?

În definiția din „*Legi*,” PLATON ne spune că educația are de scop a armoniza rațiunea cu deprinderea, a face ca sentimentele de iubire, ură, frică, veselie, întristare, să stea în acord cu cea-ce trebuie să fie, în așa mod încit să te simți, fără să-ți dai seamă, în armonie cu rațiunea.

Ce e drept, în această definiție se atinge numai o parte din sarcina întregă a educației, anume formarea sentimentului și voinței; despre formarea inteligenței și a corpului, nu se pomeneste nimic. Dar, în partea atinsă, găsim deja amplificarea primei definiții generale și vagi. Știm ceva mai mult și mai precis, anume: cum se va realiza perfecția cu privire la sentiment și voință :—acordindu-le cu rațiunea.

În altă definiție PLATON spune, în mod general, că educația are de scop a da individului prin jocuri, amuzamente, pregătirea necesară pentru cariera la care e destinat, pentru profesinnea pe care voiește să o exercite. Dacă, bunioară,

e destinat să devină un războinic, va trebui să fie deprins de mic la călărie, la întreprinderi curajoase. Punind scopul, PLATON vedem că are grija a indica și mijlocul pentru realizarea lui. Și mijlocul asupra căruia insistă și revine, este acela al practicei, acela de a da deprinderi prin exercitarea cu lucruri chiar. Nu e destul să se spună doar copilului: fă așa sau alt-fel; ci să i se dea prilejul chiar de a face ceea-ce trebuie să știe și să poată face.

În ce privește educația specială a inteligenței pentru o carieră, trebuie iarăși un exercițiu în așa fel, ca să se producă o inclinație pentru aceea activitate.

Iată, vederile generale privitoare la scopul educației și mijloacele de a-l realiza.

IV.

Dar cine să facă educația? În mina cui va fi dată formarea omului, după acest ideal? Cine se va îngriji să-i dea perfecția trupească și sufletească? La această întrebare găsim în PLATON un răspuns, care și azi alimentează discuțiile cele mai aprinse în materie de educație. PLATON e pentru educația de Stat, nu pentru educația în familie. Copiii, viitorii membrii ai

unei comunități, vor trebui să fie formați în vederea interesului societății organizate, statului. Statul, ca atare, are drept a da fie-cărui membru din societate funcțiunea, care va conveni mai bine interesului public. Statul e marele educator; el trebuie să aibă în mână controlul și aplicarea mijloacelor pentru îndeplinirea scopului său, care este a face pe fie-care membru să se bucure de binele obștesc, rezultat din normala funcțiune generală a tuturor.

Dar, atunci, la ce se va reduce rolul familiei și al părinților? La atit: să dea copii societății. Din momentul cînd copiii au venit pe lume, sînt ai statului. Societatea îi crește și îi formează, ca să-i fie folositori ei.

Aceste idei ale lui PLATON au stîrnit furtuni de protestări și de aplauze. Cine ar sta să adune tot ce au dezlănțuit ele în cugetarea omenescă? Ar fi interesant, dar nu e locul aici. Relevăm două invinuirii mai obișnuite.

Din faptul că PLATON vorbește de deosebirea educației după clase de oameni, s-a scos concluzia că este reacționar. Pe nedrept. Nu i s-a înțeles gîndul. În fond, nimic mai democratic și progresist decît ce dorește el. Clasele omenești, după cari își întemeiază PLATON deosebirea de educație, nu sînt clasele istorice,

artificiale, întemeiate pe condiții de naștere și origine. Nu; ci clasele naturale, izvorâte din deosebirea firească de aptitudini naturale. În limbajul lui metaforic, în fie-ce om Zeul a pus la naștere un element deosebit: în unul aur, în altul argint, în al treilea aramă, și așa mai departe. Fie-care se naște cu un grad și un fel deosebit de geniu, talent, dispoziții. Inegalitatea naturală a oamenilor face din ei clase naturale deosebite, după asemănarea gradului și felului lor de aptitudini înăscute. Aceste clase nu se confundă cu cele stabilite prin legi și obiceiuri. La temelia lor stă o cauză organică, determinată de constituția sufletului și a corpului. Și adesea superioritatea firească nu corespunde cu cea tradițională. Unul poate să facă parte din clasa întâia socială, după legi și obiceiuri, și să aibă în natura lui ca element constitutiv „aramă“, să facă parte din clasa de jos, după natură. A pune în acord aceste două feluri de clase, cele istorice cu cele firești, iată o mare, o genială idee de îndrăzneț reformator social. Dar va să zică aceasta a fi „reacționar“? Aristocrat, da, este PLATON în tendințele lui reformatoare; dar voiește să întemeieze aristocrația meritului în locul aristocrației de naștere și tradiție. Va să zică aceasta a fi reacționar? Din

contră, progresist și democrat ; căci iubire adevărată și largă de popor însemnează, a nu desprețui geniul născut în bordeie, ci a-i face loc cu respect, ca unui trimis al cerului, să se urce către culmile sociale, unde îl împing puterile și dispozițiile lăuntrice, puse în el de Zei, și a îndruma astfel evoluția societății mai repede spre ținta ei biologică, punînd selecția artificială în serviciul celei naturale.

Scopul e nobil și măreț. Cum se va realiza ? Prin stat și în stat. Statul este prevedința, nu supra-naturală, ci supra-omenească, ce va regula clasele omenești, după valoarea și natura lor particulară, și va dispune formarea lor în vederea diferențierii lor firești și a scopurilor deosebite în viața și mersul societății.

Cite săgeți nu s-au frînt și în contra acestei cugetări platoniene ! S-a strigat : tiranie ! Năbușire a individului ! Utopie !

Năbușire a naturei individuale, tocmai cînd se propune, cel puțin în principiu, respectul desăvîrșit al pornirilor și predispozițiilor firești ale omului ?

Utopie ? Epitetul se adresează citeodată în contra întregii scrieri a lui PLATON, unde se dezvoltă aceste idei, *Republica* sau *Statul*, și

se formulează adesea de oameni cari n-au cetit cartea saŭ nu-și dau samă de înțelesul cuvintului „utopie“. Siliți să-l definească, abia pot spune ceva mai de seamă decît că: „utopia“ e o idee admirabilă, dar nerealizabilă.

Nerealizabil în natura lucrurilor, în fondul căreia abia zărim ca prin sită, ar fi ceva absolut contrar legilor naturale. Las la o parte chestia, întru cît ceva cu totul „nenatural“ opus diametral naturei, mai poate fi „admirabil“. După-ce analogie și cu ce facultăți l-am aprecia? E sigur, însă, că ceva, care se realizează cu încetul și tîrziu, nu mai poate fi considerat ca „nerealizabil“ și prin urmare nici ca „utopie“. Dar educația este azi mai toată în miinele Statului. Familiile își încredințează copiii dela vîrsta de 7—8 ani în grija educatorilor pregătiți și plătiți de Stat, cari influințează asupra sufletului copiilor după niște norme prescrise de stat. Ba există tendința de a se organiza și instituții de Stat pentru creșterea copiilor mai mici de 7—8 ani, în așa zisele *grădini de copii*.

V.

Dar să vedem cum vrea PLATON să-și realizeze idealul social prin educație de stat.

După PLATON sînt trei categorii—nu trei clase—

de oameni: Unii, cari lucrează pentru întreținerea societății, pentru producerea mijloacelor materiale de trai; alții, cari lucrează pentru apărarea și conservarea societății de pericolele ce-i amenință existența; în fine, alții, cari urmăresc adevărul și binele și cată să-l realizeze în lume și în conducerea oamenilor.

Cei dintii sînt industriașii; cei de al doilea războinicii; cei de al treilea sînt cîrmuitorii.

PLATON cu deosebire se îngrijește de cîrmuitorii și războinici. Dar în-ce mod voește el să ajungă la formarea acestor categorii de oameni, cari își aŭ un rol determinat în societate, dela o etate oare-care, anume decînd începe diferențierea între indivizi, decînd se începe adică pronunțarea aptitudinilor fie-căruia?

Cum se naște copilul, e luat din familie, dat în paza, îngrijirea și alăptarea unor doici, funcționare ale statului. Aceste doici aŭ primit deja, prealabil, o educație specială în vederea scopului ce sînt chemate să realizeze și aŭ prescripții ce trebuie să îndeplinească în slujba lor.

Dădacele, ne-avînd altceva de lucru decit să vază de copii, după niște regule și norme cunoscute, se vor ocupa mai mult și mai cu pricepere de creșterea lor decit mamele de familie.

În aceste prime instituții de stat ale lui PLATON stau copiii până la șase ani; sînt îngrijiți fizicește; instinctele rele sînt comprimate în interesul societății; și călăuzirea se face de timpuriu, pe baza unor principii psihologice, pe cît permite știința timpului. Aceste funcționare, dedate la îngrijirea copiilor mici, își aleg singure dintre ele 12 femei, ca inspectoare. Cînd copiii ajung să se poată juca, sînt conduși la locul din jurul templului, și acolo, sub paza doicelor, cari, la rîndul lor, sînt supravegiate de inspectoare, se joacă toți la un loc. Se stabilesc astfel între ei relații sociale încă de mici; simpatia se exercită pe un teren mai întins omenesc, și iea dela în ceput forma mai general socială.

Peste toți funcționarii educației se află unul mai mare, care ar corespunde cu ministrul instrucției de azi. Acesta e ales din cei mai apti în ale instrucției și educației; are sarcina cea mai importantă și cea mai grea din stat, pentru-că trebuie să deschiză ochii asupra întregii opere de educație, să aprezieze și să îndrumeze totul. Dela direcția pe care o va da el educației, va atîrna evoluția întregii societăți. Căci, după-cum planta, dacă e pusă dela început într-un mediu favorabil, iea o direcție frumoasă în creșterea ei, tot așa și omul va avea, în dezvoltarea sa, o di-

recție corespunzătoare educației ce va primi în
întia etate a vieții.

Pină la șase ani, copiii de ambele sexe stau
în comun. După aceea, încep exerciții corporale
deosebite mai sistematic; pentru băeți, bunoară,
călăria, lupta, danțul, etc. De abea la 9 ani cere
PLATON să se înceapă *citirea și scrierea*. Pină
atunci copiii își vor întări corpul în exerciții și
jocuri, supravegiate de femei.

Jocul este unul din instrumentele cele mai
interesante de educației. PLATON iubește și re-
comandă jocurile, fiind-că înțelege importanța lor
educatoare. Dar, cu privire la ele mai recoman-
dă un lucru, care merită să fie meditat. El sfă-
tuește ca copiii să nu introducă nici-o modi-
ficare în jocurile ce li se dau, să se deprindă
a păstra ceea-ce au învățat odată și să nu do-
riască inovații... Prin schimbări în jocuri, spiri-
tul copiilor s-ar deprinde a cere mereu noutăți
și când vor fi maturi, nu se vor mai supune ușor
legilor stabilite.

Iată o recomandăție, care nu prea părea ne-
cesară, dându-se spiritul extrem de conservator al
copiilor în respectarea legilor jocului. Dar moti-
vul este și mai curios: să se evite deprinde-
rea de a cere, la maturitate, schimbări în legile

stabilite ale Statului. Mai înainte de a osindi aceste dispoziții pedagogice, trebuie să le înțelegem. PLATON avea în minte natura așa de mobilă, nestatornică și rebelă a neamului său, care nu se împăca ușor cu autoritatea omenească. Să nu uităm apoi adevărul: că legile sînt temelia statelor. Schimbările dese în legi aduc slăbirea credinței în trăinicia lor, fac de se clatină primejdios clădirea totală a ordinei în stat. Deosebit de asta, mai trebuie să adăugăm un motiv luat din psihologia personală a reformatorilor: PLATON crede în idealul său; și, dacă voește să nu se schimbe nimic din alcătuirea statului, e pentru-că statul e creația sa de artist sociolog. Reformatorii sînt porniți către intoleranță, după izbînda practică a ideilor lor.

Dela 9 ani, copiii încep a avea o educație muzicală, în înțelesul antic al cuvîntului, adică literară, științifică, artistică. Toate acestea trebuiesc făcute atrăgătoare, căci PLATON nu vrea pedepse și silnicie în pedagogie, ci învățămînt interesant.

În privința *muzicii*, cere să se dea aceea care formează caracterul; nu orî-ce muzică, ci numai aceea care inspiră curaj, disprețul durerii și cel puțin, care are de scop a calma individul, iar nu a'l tulbura.

Acelaş lucru cere PLATON şi dela poezie şi pune, cu drept cuvînt, mare preţ pe cele dintîi bucăţi de lectură poetică ce le face un om în viaţă, căci pe baza acestor întii impresii sufleteşti adînci, se va forma caracterul copilului. De aceea PLATON e foarte sever cu poezii, pe care îi supune unei critici riguroase; şi cel mai aspru criticat; e tocmai cel mai mare dintre toţi, OMER. Căci, zice PLATON, cum se poate să se dea copilului ca idealuri nişte zei, ca cei din OMER, zei intriganţi, ordinari, viţioşi? Cînd astfel de idealuri se înfăţişează sub forma cea mai atrăgătoare copiilor, la ce trebuie să ne aşteptăm? Şi dacă îşi descarcă revolta sa mai mult în contra lui OMER, e tocmai pentru-că OMER e mare, şi deci puterea lui de sugestie mai periculoasă.

Poezii adesea măgulesc nedreptatea, făcînd pe un om nedrept să reuşiască în planuri însemnate şi deşteptînd admiraţia pentru energia şi iscusinţa lui. Aceste idei se sugerează copiilor de mici şi le inspiră porniri către astfel de caractere. Dar poezii pot asemenea înălţa şi îmblinzi inimile oamenilor.

S-a zis că PLATON dă afară din statul lui pe poezii; aceasta e drept, numai intru cît se rapoartă la poezii ce nu întrunesc condiţiile unui criteriu moral. Poetul care vrea să între în sanctuarul educaţiei,

trebuie să fie supus la un examen sever, la un control serios. PLATON cenzurează ne-îndurat toate cărțile ce se pun în mână copilului și le înlătură pe cele anti-morale și anti-sociale. E hotărît și cu desăvîrșire în contra poeziei *dramatice*, pentru-că are o putere de sugesție mai mare. Dacă se reprezintă pe scenă oameni răi, copilul, fără voie, tinde a-î imita.

Rigoarea lui PLATON, necondiționată, este excesivă. Impresia morală a unei drame atîrnă mult dela modul și împrejurările în cari e prezentat subiectul pe scenă. Dacă poetul arată răul ca ceva respingător și de disprețuit, atunci sugerează în sufletul privitorilor pornirea de a-l evita. Cînd însă reprezintă vîtiul așa fel, că ne face să-l dorim, atunci, desigur, arta devine un adevărat mijloc de prevertire a caracterului. Sentimentul etic ce a condus pe poet în zugrăvirea personajelor, se infiltrează involuntar în inima noastră, mai ales în o inimă neprevenită și neînarmată cu principii critice. Puterea aceasta de sugesție observați-o, bunioară, în autorii moderni. Astfel d. ex. în DICKENS și GEORGE ELIOT se găsesc și caractere bune și caractere rele; dar cum se resimte de tainic modul înalt moral în care autorul privește caracterele ce descrie, mod, care, în lipsa altui criteriu de apretiare,

se impune cetitorului. Și, desigur, opera de artă este o curată otravă sufletească, nu numai cînd ne prezintă răul sub o înfățișare plăcută, dar chiar cînd ne lasă *indiferenți* asupra lui.

Cînd ZOLA înfățișează natura omenească atît de obiectiv, încît nu ne insuflă nici simpatie, nici revoltă pentru nici-un caracter, face rău; căci spiritelor neformate, cărora le lipsește un criteriu hotărît, poate întîmplător, conform organismului psihofizic individual, să li se sugereze simpatie tocmai pentru un caracter rău. Negreșit, e permis scriitorului să zugrăvească realitatea cea mai hidoasă; dar atunci să facă a se simți dezgustul lui, și al or-cărei naturi normale, pentru acea ticăloșie hidă.

După modul cum privește și prețuește artistul caracterele, va fi aprețiat însuși din punct de vedere moral.

Prelegerea XII.

PEDAGOGIA LUI PLATON (Urmare).

I. La ce se reduce plingerea că sistemul de educație al lui PLATON distruge individualitatea.

II. Educația luptătorului. Alegerea poeziilor și muzicii în vederea efectului lor educațional. Educația estetică prin înriurirea directă a contactului cu opera de artă. Formarea luptătorului desăvârșit, prin dezvoltarea sufletului și corpului. În ce scop să se dea exercițiile corporale.

III. Educația cîrmuitoarelor de oameni. Ființe de elită. Ținta: înțelepciunea, *sapientia*. Inspirația activității lor luată din lumea ideilor. Mijlocul de a pătrunde în lumea ideilor. *Matematica, astronomia, muzica* raționată. *Dialectica*, la urmă, ca sinteză.

IV. Poate matematica să pregătească spiritul la îndeplinirea sarcinii de cîrmuitor? Ce deprindere lasă în spirit ocuparea cu matematicile. Insuficiența procedurii deducțiilor matematice în fața complexității fenomenelor sociale. Pentru înțelegerea lumii și fenomenelor ei concrete, se cere cunoașterea proprietăților specifice ale lor, deosebit de raporturile abstracte de spațiu, număr, etc. Exemple luate din aplicațiile practice ale ingineriei și arhitecturii; din științele fizico-chimice. Care dintre științele cosmologice pregătește mai potrivit spiritul pentru înțelegerea fenomenelor sociale. Cunoașterea specială a sociologiei și științelor spiritului nu se poate suplini

prin nici o știință cosmologică, pentru îndrumarea către chemarea de cîrmuitor de oameni.

V. Cultura filozofică, la urmă, ca încheiere a întregii educații. Filozofului se cuvine dreptul și i se impune datoria de-a conduce lumea, îndreptînd-o după modelul prototipurilor perfecte din lumea ideilor.

Incheiere. Cum s'a născut în spiritul lui PLATON ideea educației de stat. Sugestii din mediul social-istoric al națiunii sale.

I.

Marele filosof reformator atenian, ale cărui idei și azi mișcă lumea, a croit genialul plan de educație, cu o unitate și cu o impunătoare întindere de perspectivă ce ne umple și azi de admirație. PLATON voia ca statul, stăpîn atot-puternic, suflet colectiv ce întrunește toate forțele sociale, să dea și planul și direcția educației, și să facă selecția socială sistematică, dînd fiecărui membru un rol în societate, după natura lui. Rolurile membrilor în societate să fie alese din două puncte de vedere: din punctul de vedere al utilității sociale și din acela al capacității individuale. Aceste două considerații, una socială, alta individuală, se văd clar figurînd în cugetarea lui PLATON.

Se înțelege de aici cit de nedreaptă e acuizarea că PLATON voia să jertfească pe

individ statului. In general, plingerea că se jertfește statului individul, e bazată pe neînțelegere saă pe rea credință. Cind omul își dă societății tributul de forță și capacitate, după felul cum l'a creat natura și în măsura în care l'a înzestrat, aceasta nu se poate considera ca jertfire, ci ca o normală funcțiune social-omenească. Intr'un caz, mai ales, se poate vorbi de „jertfire“: cind un om e abătut dela menirea sa naturală și îndreptat, prin siluire, în altă direcție de activitate, în care nu poate fi așa folositor nici lui, nici altora; atunci e o pierdere adevărată, nu numai individuală ci chiar socială. Am văzut că învinuirea acestei urmări nu se potrivește sistemului lui PLATON.

Dorința lui PLATON e tocmai de a da membrilor din societate acea direcție de manifestare activă, ce comportă cu natura individului și interesele societății; de a nu se hotări rolul individului în stat după clase saă caste istorice, ci după categoriile naturale. Aceste categorii sînt, după el, de trei feluri: categoria oamenilor ce produc bunuri materiale, categoria luptătorilor și categoria oamenilor însărcinați cu darea dreptății, a cirmuitoarelor. Pentru educarea acestor trei categorii, statul are dreptul să se îngrijiască. PLATON nu tratează decît de educația

celor două categorii mai superioare, a războinicilor și a cîrmuitorilor.

II.

Am văzut o parte din cerințele lui pentru formarea războinicilor. De îndată-ce începe copilul a citi și a scrie—și aceasta abia la 9 ani—i se dă educația muzicală, în sensul antic: educația artistică, prin lectura poezilor, prin învățarea muzicii. Alegerea poeziei și a bucăților muzicale se va face în vederea tot-d'una a scopului special al formării acestei categorii de oameni, a războinicilor. Nimic ce ar moleși sau slăbi curajul nu e permis, n'are intrare între mijloacele de educație a vitejilor apărători ai țării. Poezii, ce nu s'au gîndit să scrie pentru acest scop, sînt înlăturați, precum și acei ale căror cîntece duioase, molatice, adorm voința, tulbură sufletul, agită patimile. Muzica și poezia eroică, sau cel puțin „pedagogică“, iată ce trebuie pentru creșterea luptătorilor.

De altfel, pentru educația artistică, PLATON nu cere informații și comunicări teoretice. Producțiile artei, atît ale artei plastice cit și ale poeziei și muzicii, să formeze atmosfera ambiantă a tînărului. Cele mai frumoase opere ale tutu-

ror artiștilor, să inconjore pe tinăr. Prin contactul continuu cu creațiile artei, sufletul lui să se adapteze la condițiile măsurii, proporției, armoniei, frumosului. Așa că mai tirziu, cînd tinărul începe să-și dea samă de influența naturii asupra sufletului, să aibă deja în sine un criteriu format, după care să aleagă ce e bun, să respingă ce e rău, în mod spontan și firesc.

Îi venia foarte ușor lui PLATON să propună, pentru Grecia de acum 2000 ani, mijlocul acesta al educației estetice, prin contactul zilnic cu producțiile frumoase ale artei. Cum l-am putea urma noi din România, chiar în veacul al 19, către sfîrșit? Ce opere de artă am pune sub ochii tinerimii romine? În ce locuri de concerte să o ducem, ca să asculte muzica înălțătoare și frumoasă! Unde sînt muzeele?..

După-ce s'ar face astfel educația artistică, ce mai rămîne pentru complectarea creșterii unui războinic?

Rămîne tocmai cea-ce formează caracteristica propriu zisă a războinicului: întărirea corpului, cîștigarea agerimii și voiniciei fizice.

PLATON inzistă mult asupra acestor două feluri de educații: asupra educației muzicale, artistice, literare, și asupra celei fizice; una fără

alta produce ființe unilaterale. Cultura literară formează spiritul; dar, dacă corpul s-a neglijat, omul nu se va bucura poate mult timp de tezaurul cîștigat prin îmbogățirea spiritului. Dacă apoi numai corpul a fost educat, omul va fi, desigur, puternic, viguros, dar îi vor lipsi acele însușiri ce-l fac părtăș la viața socială culturală a timpului.

O simplă forță fizică brutală nu e demnă de un om întreg. Exercițiile fizice n'aū de scop numai întărirea corpului ca atare, puterea fizică. Nu aceasta dă biruința în luptă, ci sufletul care o pune în mișcare, curajul. Deci, în prima linie, ținta chiar a gimnasticei e a da tăria sufletească necesară eroului. Pe lângă lupte și jocuri, PLATON recomandă astfel tactica războinică, un fel de manevre de luptă cu armele, cu arcul, etc.; precum și vînătoarea. Aceste exerciții înlesnesc deprinderea prevederii în acțiune, stăpînirea de sine, stăpînirea pornirilor pătimașe, cari slăbesc bărbăția viitorului luptător.

III.

Mai deosebit și cu mai multă predilecție se ocupă PLATON cu educația clasei cîrmuitorilor, acelor oameni, cari vor avea o învîrșire practică asupra societății, și vor îndrepta evoluția so-

cială către un ideal. PLATON, negreșit, nu primește pe orî-cine să fie educat pentru o astfel de menire. Pentru o funcțiune socială așa de înaltă, se cere o natură de elită, tot ce e mai distins, „aurul“ societății; se cere ca omul, destinat a cîrmui pe alții, să aibă în firea sa, dela zeî, elementul constitutiv cel mai superior, „aurul“, după-cum războinicii posedau elementul de „argint“; de aceea PLATON nici nu le-a dat acestora o cultură intelectuală adîncă. Omului, însă, destinat a conduce societatea către o țintă, i se cere, desigur, o natură și o cultură superioară. El reprezintă rațiunea socială, după-cum luptătorul reprezintă voința socială. Idealul voinței e curajul; și aceasta era ținta educației războinicilor. Idealul rațiunii e înțelepciunea, *sapientia*; și aceasta va fi scopul educației cîrmuitorilor.

Ce pregătire cere PLATON să se dea viitorului cîrmuitor de oameni? Nu atît educația estetică-literară; aceasta e ceva secundar, și nu prin ea se vor forma calitățile naturale ale cîrmaciului înțelept. Acestui om superior trebuie să i se dea puțința de a privi în lumea supra-senzibilă a ideilor, unde se găsesc prototipurile și modelele perfecte ale tuturor lucrurilor, ființelor și ideilor din lumea senzibilă, în care trăim, și

din omenirea, pe care cîrmuitorul e chemat s-o călăuziască. Ca să știe cum și încotro s-o conducă, are nevoie să aibă ochii ațintiți asupra idealurilor din regiunea noumenului, de unde va căpăta inspirații și intuiții supreme.

Dar ca să poți intra în regiunea ideilor perfecte, trebuie să ai, mai întii, calitatea inerentă a intelectului, care-ți dă dreptul, și științele necesare cari îți deschid drumul la dinsa.

Cari vor fi acele științe, ce vor înlesni intelectului apropierea de lumea ideilor, de acea lume de unde viitorul cîrmuitor de oameni va lua modele și reguli de conducere? PLATON n-a găsit, firește, mai potrivite decît tocmai acele științe, cari, pe timpul, ocupaî locul întii, matematicile. Acestea s'aun constituit, în adevăr, cele dintii sub forma perfect științifică. Ele ocupă în ierarhia științelor, după AUGUSTE COMTE, locul întii. Și după-cum prin simplitatea lor logică, ocupă locul întii în familia științelor, tot astfel și în programa studiilor școlare: prima știință ce s-a dat prin școli, ca disciplină riguros cerută pentru cultura serioasă a minții, a fost matematica. Nu e de mirare că PLATON, care avea o admirație nemărginită pentru această știință, să se fi gîndit a forma din ea mijlocul de perfecționare a inteligenței, în scopul de a-i da putința să se înalțe pînă în regiunea lumii ideilor.

Aritmetica, geometria, astronomia și muzica teoretică sau *acustica*, iată ce trebuie să fie cunoscute de cei destinați carierei înalte a circuirii de oameni.

Dar aceste științe să se învețe ca mijloc de cultură generală, necesară pentru pregătirea spiritului la înțelegerea mai departe a lumii, iar nu ca mijloc pentru viața practică; a învăța științele spre a le folosi în viața practică, ar fi a le scobori la scopuri și preocupări inferioare, a le scădea din prestigiul și demnitățile clasice, nobile, a dezinteresării intelectuale pure. Geometria trebuie studiată în adâncimea ei teoretică propriu zisă, nu ca să învățăm a măsura pământul, ci ca să înțelegem raporturile mai rafinate, ideale, ale lucrurilor, ale pozițiilor în spațiu, ale proprietăților generale; iar aritmetica, nu ca să ne servim la facerea operațiilor zilnice de calcul, ci ca să ne formăm spiritul la legile proprietăților celor mai abstracte ale lucrurilor, adică acelea ale spațiului și timpului, cari sint elementele cele mai generale ale percepțiilor noastre, și materialul pe care se ridică geometria și aritmetica.

Astronomia, asemenea, va trebui predată, ca să știm să privim cu pricepere frumusețea cerului, ca să putem admira cu ochii minții cea-ce vedem

cu ochii fizici. Studiul astronomiei, deprinzînd pe om a se uita în sus, spre cer, va îndrepta, crede PLATON, natura omului spre înălțimea idealului. Dar pentru aceasta, încă odată, trebuie să învățăm a vedea în natură cu spiritul, nu numai cu ochiul; trebuie să ajungem la admirația intelectuală, care se naște, nu numai din cunoașterea corpurilor cerești și a mișcărilor lor vizibile, ci și din cunoașterea raporturilor matematice dintre ele.

Aceeași condiție de raționalizare să aibă și învățămîntul *muziciei*. Nu e destul pentru un cirmuitor de oameni să cunoască muzica numai din practică, așa cum ar fi permis unuia din clasa luptătorilor, unii diletant, ci să cunoască rațiunea efectului muzical, proporția matematică, raporturile determinate, pentru producerea armoniei; să cunoască efectul fie-cărui mod muzical asupra omului și condițiile producerii lui, să cunoască acustica.

Și mai trebuie ceva pentru complectarea educației conducătorului de oameni. Mai trebuie *dialectica*, partea cea mai înaltă a culturii spiritului. Dialectica se va preda tot-deauna în urma celor-l-alte cunoștințe; ea va trebui să formeze coronamentul culturii intelectului. De aceea PLATON recomanda ca această ultimă po-

doabă a spiritului să nu se dea decît la vîrsta de 30 ani. Cu ajutorul ei, spiritul va sintetiza toate cunoștințele obținute dela celelalte discipline; și va privi asupra lumii de cunoștințe, cum privim de pe un pisc înalt asupra lumii în-cunjurătoare. Nu e în stare să se ocupe cu dialectica, cine nu poate privi, dintr'un punct înalt de vedere, mulțimea lucrurilor, ca părți ale unui tot, și cine nu vede particularul în general și generalul în particular. A găsi cea-ce e comun în multiplu și disparat, aceasta e o proprietate a spiritului filozofic, destoinic să contemple idealurile în lumea ideilor.

IV.

Cum spera PLATON că, prin această cultură intelectuală, se vor pregăti oamenii a înțelege tot mai bine societatea, spre a ști cum s-o influențeze, și încotro s-o conducă la ideal?

Matematica, cu toate ramurile sale, geometria aritmetica, astronomia, acustica, poate forma oameni de stat? Sînt în stare aceste științe să adapteze intelectul la natura fenomenelor sociologice? să-l facă să priceapă varietatea complexă a formelor vieții sociale, în mișcarea lor mai nehotărită decît mișcarea valurilor mării?

Obiecția această s'a făcut lui PLATON cu multă dreptate. Desigur i-ar fi ușor lui PLATON să se apere, luîndu-și refugiu în lumea ideilor, prin mijlocul dialecticei.

Cine posedă dialectica, posedă știința perfectă, căci are la îndămină cea mai înaltă facultate, facultatea miraculoasă de a sta în relație directă cu tainele din lumea ideilor, unde se găsesc prototipurile perfecte ale tuturor lucrurilor de pe pămînt, prototipul ideal al omului, al statului, al societății; unde se găsesc țintele și mijloacele cele mai potrivite pentru conducerea lumii.

Nu e destul? Nu e tot? Ce-i mai trebuie unui om să știe?

Atita numai că, din nenorocire, nici-un muritor, afară doar de PLATON, n-a avut parte să ajungă a contempla direct acea lume a ideilor. Și or-cît ne-ar povesti genialul filozof-poet că sufletul nostru a văzut odată acea lume a ideilor, de unde și-a luat origina, și că după-ce a părăsit-o, spre a se coborî în lumea senzibilă în care trăim, a uitat totul; și că, numai în contact cu lucrurile, sufletul nostru recunoaște în copie imperfectă ceea-ce a contemplat în lumea superioară a ideilor, și că astfel, prin dialectică, ne ridicăm din nou în acea lume,—nu găsim în această explicare decît mituri, basme, poezie și nu ne mulțumește setea noastră de adevăr.

Nu numai asupra lui PLATON aŭ produs matematicile iluzia, cã deschid minții lumea întregă a cunoștințelor și dau facultatea de a deslega și pricepe tot felul de probleme; dar și azi tot mai domnește această iluzie. Și azi se crede cã spiritul, format în disciplina rigidă a științelor „exacte“, capătă destoinicia de a pătrunde mai sigur în tainele nebuloase ale lumii și vieții.

Fără îndoială, matematicile formează spiritul, dar îl formează cu deprinderea adevărilor evidente, cu întemeerea convingerii pe probe neclintite, cu deducții riguroase de cunoștinți sigure, trase din alte cunoștințe neîndoioase. E adevărat, matematicile dau un mare ajutor tuturor celorlalte științe, nu numai celor cosmologice, dar și celor zoologice.

Dar oare matematicile să formeze spiritul pentru înțelegerea complectă și adecuată a fenomenelor sociale, a acelor fenomene atât de complexe, atât de proteiforme în mișcarea lor variată, cari alcătuiesc viața socială? Pe ce elemente și operații se bizuesc ele spre a pregăti mintea să prindă în formule fenomenele acestei vieți? Pe axiomele matematice, pe raporturile simple ale punctelor și liniilor geometrice, etc.? Dar în lumea fenomenelor sociale nu mai găsiți nimic analog

liniilor și figurilor geometrice. Un om nu e așa de simplu ca o linie, nici așa de ușor de înțeles ca un raport de spațiu. Iar un raport inter-human, un fenomen social, nu are seamă în privința gradului de complexitate.

Matematicile se ocupă cu proprietățile cele mai generale și abstracte ale lumii; desbracă lucrurile de proprietățile ce constituie esența lor concretă, le desbracă tocmai de ceea ce interesează în special pe naturalist, pe psiholog, ori pe sociolog; eliminează acele elemente, acei factori, cari influențează și determină natura și raporturile fenomenelor vieții sociale; deprind spiritul cu abstracții.

De aceea, ori-cit de importante sînt matematicile pentru exercitarea spiritului de obște, ele asigură, ca și logica, numai forma generală a funcțiunilor spiritului, nu adaptează mintea la complexitatea labirintiformă a problemelor concrete ale realității vii. Gîndiți-vă, bunioară, la științele practice ce se sprijinesc mai direct pe matematici. Nici ele nu se mărginesc numai la datele matematicelor. Ingineria și arhitectura au nevoie negreșit mai mult de matematici. Ca să fii arhitect, trebuie să cunoști ne-apărat aceste științe. Dar numai atît? Dar proprietățile concrete ale lucrurilor, calitățile materialului cu

care vei lucra în arta arhitectonică, cea a gradului de rezistență, etc., se pot deduce din axiomele matematice? Nu trebuie pentru cunoașterea lor o cultură specială, deosebită de cultura generală a matematicii?

Și e de comparat un conducător al societății, un reformator al omenirii, un arhitect social, cu arhitectul ce minuește materialul brut al unei clădiri? Și să-i fie destul sociologului, „arhitectului social“, care voește a croi și realiza un ideal de viață pentru societate, numai cunoașterea matematicii, când unui arhitect simplu, de materii moarte, i se mai cere, pe lângă cunoașterea matematicilor, și cunoașterea specială a proprietăților materialului cu care lucrează?

Aceiași observație se poate face și chimistului și fizicului, când i se dă pe mină deslegarea unei probleme sociale.

Dacă vre-una din științele cosmologice se apropie, prin spiritul său, de calitățile necesare unui om de stat, apoi aceasta e numai știința vieții, biologia. Biologia se ocupă cu fenomenele datorite jocului schimbător al mai multor factori, variați și variabili. Cine a pătruns natura fenomenelor biologice, e relativ mai pregătit a înțelege fenomenele vieții sociale.

Dar, desigur, pentru înțelegerea desăvârșită a

acestora, tot mai trebuie o cultură specială mai înaintată, după rangul de complexitate ce'l ocupă și sociologia în familia erarhică a științelor concrete.

Deci să risipim iluzia ce ar putea produce teoria lui PLATON asupra noastră. Cultura matematicii e negreșit escelentă în educația mintală, dar e cu totul insuficientă pentru formarea unui om de stat. E zadarnic și copilăresc refugiul în dialectică și în cultura generală a logiceii; pentru formarea cîrmuitorilor trebuie cunoștinți anumite sociale și biologice. În măsura în care spiritul lor va fi înarmat cu astfel de cunoștințe, vor răspunde și dinșii menirii lor. Pe timpul lui PLATON științele sociale nu prea erau dezvoltate. ARISTOTEL scrie, ceva mai târziu, un tratat de *Politică*, unde expune mai multe teorii asupra statului, asupra guvernămîntului, cristalizînd în erudita sa operă cea-ce poate se găsia răspîndit, și oare-cum în aer, în Grecia veche.

Dar cea-ce e și mai surprinzător e că PLATON nu s'a gîndit a da omului de stat, cel puțin cultura istorică. Istoria făcuse deja progrese la Grecii; totuși Platon nu prețuiește marele folos al istoriei în formarea spiritului.

V.

La vîrsta de 35 ani, tînărul, merit a condu-

ce pe semenii săi, își va încheia educația. Dela 30 ani pînă la 35, va studia dialectica. Mai de vreme e periculos: spiritul nu prinde bine ideia, și tinerețea impetuoasă confundă a filozofa cu a discuta: contrazice, se joacă cu ideile, fără a vedea bine cuprinsul și urmările lor.

Dela 30 pînă la 35 ani e perioada potrivită pentru cultura filozofică. Cînd într'o organizare de educație, nu se învață a citi și scrie înainte de zece ani; cînd copilăria era atît de frumoasă și plăcută; cînd tinerețea era un paradis al vieței, nu se părea de loc prea tîrziu, ca la 30 ani, cu mintea matură și exercitată, să se abordeze problemele aride ale filozofiei și să se caute înălțarea spre lumea ideilor. Odată ajuns în această lume superioară, omul ce a contemplat-o, e obligat de stat—o obligație morală—să și întoarcă privirea dela lumina idealului către întunecimile vieței din lumea senzibilă; să se facă om, ca ceilalți oameni; să intre în mijlocul semenilor; și, purtînd în minte chipul perfecției, să cate a reforma, după modelul ei, lumea concretă. Personificînd republica, PLATON o pune să impute aceluia care s'ar abate dela această datorie: Ți-am dat toate mijloacele ca să te duci și să ne aduci știri din regiunea, unde nu ori-ce om se poate ridica. Și acum, trebuie să realizezi idealurile văzute acolo.

Această sarcină obligatorie a cărmuitorului filozof, începe dela 50 ani în sus.

Aceasta e în scurt schița planului educației după PLATON.

Statul, *Leviathan* a lui *Hobbes*, e marele zeu; el hotărăște destinele individului; la legile lui, date în vederea binelui tuturor, se supun toți membrii societății. Educația în vederea binelui statului se face; și se face de organe determinate, funcționari numiți de stat și pregătiți de stat pentru asemenea ocupații. Și fie-cărui individ i se dă cultura proprie naturii lui, tot pentru folosul societății, spre a-și putea îndeplini mai bine rolul pentru care e creat. De mic, dela naștere, pînă la moarte, individul aparține statului, parte spre a fi educat pentru trebuințele statului, parte spre a întoarce acestuia, prin acțe, beneficiile primite în perioada educației.

Cînd acest ideal de educație, care azi e adesea întimpinat cu epitetul de „utopie“, s'a născut în geniul lui PLATON, nu era nimic mai mult decît un pas mai departe dela real. PLATON văzuse statul *spartan* și educația spartană, o realitate, dela care putea căpata o sugestie în direcția planului său filozofic. Nu mai trebuia decît o sistematizare, o coordonare mai perfectă de mijloa-

ce, cum se întâmplă în genere lucrurilor și fenomenelor sociale, cînd trec prin geniul unui cugețator—ca să se nască un sistem unitar și consecuent de reformă înaintată. Astfel, dîndu-se toate elementele subiective și obiective, se explică cum s'a născut și crescut acest plan teoretic de educațiune. PLATON luase sugestii în acelaș senz, nu numai dela statul spartan, dar și dela o societate organizată de PITAGORA în Italia mare. Și acolo existase în miniatură un stat constituit pe baza vieții în comun. Astfel, elementele adunate din observațiile și meditațiile sale, s'aun adunat și aun crescut în mod natural și spontan și aun dat naștere acelu vis filozofic, care totuși pare a se realiza treptat în omenire.

Vom vedea că ARISTOT, la care ne vom adresa în prelegerea viitoare, spirit mai pozitiv și mai treaz, cată mai mult a înțelege realitatea, caută mai mult să'și dea samă de ceea-ce este și ce a fost, ca contemplator obiectiv și critic al realității, decit a intra în curentul evoluției și vieții, spre a influența mișcările și a dicta tendințele actuale ale societății în care trăia. Dar de aceia nici n'a anticipat, ca PLATON, direcția și idealul, către care merge încetul cu încetul lumea.

Prelegerea XIII

PEDAGOGIA LUI ARISTOT

I. Asemănări și deosebiri generale între vederile pedagogice ale lui ARISTOT și PLATON. Direcția clasică și realistă.

II. Baza sociologică a pedagogiei lui ARISTOT. Concepția lui teleologică. Scopul final: fericirea. Cum se realizează fericirea? Activitatea rațiunii și raționalizarea funcțiilor vieții omenești: virtutea.

III. Cum se obține virtutea? Deprinderea: valoarea ei pedagogică.

IV. Scopul educației. Educația, o afacere de stat. Cum va îngriji statul de factorul innăscut și educațional al virtuții?—Amestecul statului în condițiile de procreare a omului. Perfecționarea rasei umane prin căsătorii reglementate de stat. Concesiile făcute familiei în opera educației. Inconsecvența teoretică. Antagonismul celor două principii: educație de stat și de familie. Direcția pe care o ia mersul educației sociale în chestia aceasta.

V. Pentru-ce conștiința modernă întimpină cu aversiune ideia amestecului statului în viața familiei și individului. Efectul statului mare și monarhiei absolute: „L'état c'est moi“. Efectul creștinismului asupra liberării conștiinței și dezvoltării individualității omenești.

Teoria liberală (LOCKE, SPINOZA) și absolutistă (HOBBS) a statului.

VI. Inconsecvența teoretică a lui ARISTOT cu privire la

concepția educației de stat. Cum susține valoarea educației în familie? Desvoltarea mai completă a individualității în familie. Condițiile ca educația în familie să-și producă efectul necesar. Dragostea părintească și activitatea pedagogică sistematică. Doă condiții esențiale pentru părinți ca educatori: pregătire sau simț pedagogic și destul timp pentru omnia cu creșterea consecvență a copiilor. Necesitatea socială a educatorilor speciali. Nu se poate cultiva individualitatea în scolile publice? Chestia numărului elevilor din o clasă, o chestie pedagogică și financiară.

VII. Organizarea practică a educației, după ARISTOT.

Mai întâi de toate, educația corpului până la 5 ani, exclusiv. Scopurile și mijloacele educației. *Ginnastica, desemnă*, nu pentru carieră. Noțiunea educației „liberale” sau generale. Scopurile acestei educații. Complectarea și îndreptarea cuprinsului noțiunii „educație generală” în concepția modernă. Muzica și efectele ei educaționale. Virtutea superioară, „dianoetică”.

I.

ARISTOT (384—322 a Ch.), discipolul divinului PLATON și educatorul marelui ALEXANDRU al Macedoniei, întemeietorul școalei peripatetice în Atena în care își profesa principiile plimbându-se sub cer liber cu scolarii, în grădinele *Lykeion*; ARISTOT, călăuză gîndirii filosofice a omenirii în tot timpul evului mediu, a practicat arta educației în împrejurări excepționale de fericite și a gîndit asupra ei cu un interes tot așa de viu,

ca și strălucitul său profesor—de care se deosebește, însă, în unele privințe.

Admite, negreșit, ca și PLATON, că educația aparține statului. Aceasta era, de altminteri, o idee care aparținea timpului său și națiunii eline în genere. Nu împărtășește însă nici credința metafizică fundamentală a maestrului său despre existența unei lumi suprasensibile, alcătuite din idei de sine stătătoare, nici admirația exagerată a lui pentru influența educatoare a matematicelor. Ba încă, în practica sa de educator, de așa puțină considerație se bucurau aceste științe, încît pe ALEXANDRU MAKEDON nici nu l'a învățat de-loc *geometria*, sub cuvînt că din studiul acesta nu cîștigă nimic caracterul omului; dar l'a învățat *științele naturale*, și mai ales, l'a familiarizat cu poemele lui OMER, fără a se teme, ca PLATON, de înriurirea periculoasă a poetului.

De sigur, efectul ieșit din atingerea unui suflet tînăr cu lumea închipuită a poeziei nu atîrnă numai de cuprinsul acelei închipuirii, ci și de natura sufletului, care primește din toate excitațiile lumii mai cu samă tot ce se potrivește cu natura și pornirile sale innăscute. Dacă tînărul ALEXANDRU MAKEDON nu se despărția de *Eliada* lui OMER și vedea în ACHILE modelul său de imi-

tat, e și pentru-că în firea viteazului cuceritor al Orientului trăiau apucăturile miniosului erou al lui OMER.

De altfel ARISTOT, ca și PLATON, atît în teorie cît și în practica educației, puneă preț mare pe *gimnastică și muzică, pe elocuență, dialectică și politică*. Prin faptul că lasă departe în umbră matematicile, ca mijloc de educație, și insistă asupra poeziei, pedagogia Stagiritului prezintă mai puțin caracterul realist și mai hotărît pe acela al direcției clasice, în înțelesul modern al cuvîntului, întrebuițat azi spre denumirea unuia din curentele principale ale organizării învățămîntului.

II.

Sistemul său pedagogic și-l clădește ARISTOT, ca și marele său maestru, pe o bază sociologică politică. Omul este o ființă socială. Puterea ce stă deasupra lui e statul, care hotărăște funcțiunile și scopurile activității sociale. Intre modurile de manifestare ale vieții sociale, este și educația; deci o teorie complectă a vieții și funcției societății, determinînd scopurile sociale și mijloacele pentru realizarea lor, arătînd tot ce contribuie la sănătatea și buna stare publică, trebuie să trateze și despre educație, despre mij-

loacele de formare a omului și a cetățeanului. Așa că teoriile pedagogice fac parte din știința societății și practicarea lor din viața societății.

Filosofia politică socială a lui ARISTOT e cu totul teleologică. Societatea, statul, ca stat, are un scop în activitatea și funcția sa. De asemenea or-ce ființă, în viața sa, și or-ce profesie socială deosebită. Omul, pe lângă scopul special al profesiunii sale sociale, mai are unul, ca om.

Care e scopul ultim al statului și al indivizilor ce-l compun, scopul suprem, în fața căruia toate sînt mijloace, și care se caută pentru sine, nu ca mijloc pentru altceva mai presus de el? Acest scop final e fericirea. ARISTOT este eu-demonist. Fericirea e scopul ultim al vieții, al societății, al omului.

Cum se realizează fericirea? În ce constă ea pentru individ? După-ce arată, în *Etica* sa, toate răspunsurile relative la *bunul* suprem, adică la cauzele obiective ale fericirii, și la *binele* suprem, adică la natura psihologică a fericirii, ARISTOT se oprește la părerea că fericirea stă în activitate, și anume în funcționarea celei mai înalte facultăți, care constituie caracteristica proprie a ființei omenești, ca atare. Căci, după-cum fie-care profesiune specială există în vederea u-

neî anumite funcțiuni și trăiește din îndeplinirea scopului existenței sale, tot astfel și omul are pe pământ o funcțiune de îndeplinit, ca om, și pentru îndeplinirea acesteia trebuie desfășurată activitatea unei facultăți proprii, care aduce ca rezultat fericirea, scopul vieții omenești.

Și care este acea funcțiune proprie omului, și din activitatea căreia rezultă realizarea scopului vieții?

Funcțiunile vieții de nutriție, vieții vegetative nu pot să fie. Acestea nu sînt particular omenești, ci sînt comune tuturor ființelor, deci și plantelor. A trăi numai pentru a trăi nu poate fi scopul vieții. *Das Leben ist der Güter höchste nicht*, zicea mai tîrziu SCHILLER.

Nici sensibilitatea nu e ceva specific omenească. Sensibilitate au și animalele. Ca izvor de fericire, aceasta ar fi tot așa de jos ca și animalitatea.

Ceea-ce e propriu omului, trebuie să fie o facultate superioară a sufletului, și care nu se află în comun la animale, plante și om. Aceasta e rațiunea.

În activitatea rațiunii stă înalta fericire rezervată omului, și din funcțiunea acestei facultăți își ia naștere virtutea. Virtute și rațiune e tot una, după ARISTOT. A fi virtuos, e a fi înțe-

lept, adică a avea rațiunea de călăuză în activitate. Și deci, a fi virtuos e a fi fericit, concluzie la care ajunge mai târziu SHAFTESBURY și alți moraliști moderni.

Unde intervine rațiunea în funcțiunile vieții omenești, se naște fericirea. Sufletul are două feluri de funcțiuni, unele inferioare—sensibilitatea; altele superioare—rațiunea. Când intervine rațiunea în funcțiunile sensibilității și conduce pornirile, supunându-le ordinei, rezultatul final și atunci e tot fericirea. Din armonizarea dorințelor iese o virtute. Dar cea mai înaltă virtute, și deci izvorul cel mai însemnat de fericire, rămîne tot activitatea rațiunii.

III.

Cum se realizează fericirea? Întrebarea se poate formula acum astfel: cum se obține virtutea. E un dar al naturei? Se naște omul cu dînsa? În cazul acesta, n'ar mai fi nevoie de intervenirea nimănui, ca ajutor și călăuză pentru atingerea idealului. ARISTOT e de părere că virtutea nu e înăscută; dar că natura nu e nici protivnică ei; din contră, îi prezintă oare-care puncte de plecare, ce pot servi la nașterea, creșterea și formarea virtuții. Deci, germenul vir-

tuții îl găsim chiar în natură; dar pentru dezvoltarea lui, și pentru trecerea lui din stare *virtuală* în stare *actuală*, mai trebuie ceva: educația. „Omul devine ceea-ce este, zice marele gânditor, prin natură, deprindere și instrucție. Cele două din urmă alcătuiesc educația, care trebuie să pregătească sufletul pentru învățăturile moralității“.

Iată arătate aci și importanța și cuprinsul educației. Educația coprinde, în întregimea sa, două categorii de indeletniciri: comunicarea de cunoștințe, care se adresează intelectului, și formarea deprinderilor. Iar scopul ultim este moralitatea.

Care din aceste două feluri de inriuriri, instrucția și deprinderea, contribue la formarea virtuții?

Instrucția? Nu. Luminarea inteligenței cu adevăruri îndreptează spre bine numai pe cei înzestrați din natură cu porniri morale puternice. În cazul acesta, instrucția morală nu face decât să călăuzească apucăturile bune innăscute și cari cer să funcționeze, ca o trebuință firească a sufletului. Pentru formarea virtuții, însă, în genere, trebuie deprindere, care se câștigă prin exerciții. Exercițiul schimbă puternic firea omului, schimbă chiar pe cei cari n'au din fire porniri hotărâte spre bine și asupra cărora, desigur, instrucția morală ar rămânea fără efect.

Teoria lui ARISTOT asupra exercițiului e cît se poate de întemeiată și de adevărată. El caută să o susțină prin diferite fapte și considerații. Fără exercițiu, nici talentul nu se fixează în desfășurarea sa firească. Artistul, meșterul, ca să ajungă artist, meșter, trebuie să se formeze prin exercițiu. Fără exercițiu, oricît talent ar avea cine-va la muzică, buniolară, tot nu izbutește a cînta din flaut și a deveni flautist. Tot așa și cu virtutea. O acțiune săvîrșită odată ajută pe om a face pe viitor mai ușor altă acțiune de acelaș fel, și contribuie la cristalizarea caracterului într'un anumit fel. Un act de curaj face pe viitor mai capabil pe om de alte fapte curajoase. Cine își cumpănește odată poftele și trebuințele, ajunge a doa oară mai stăpîn pe sine, și mai cumpătat. Astfel se învață virtutea: prin deprindere. În acelaș sens vorbia HAMLET mamei sale ¹⁾; „Abține-te în noaptea aceasta: asta îți va da un fel de ajutor, ca să înduri mai ușor abstenența de mîine; cea următoare va fi și mai ușoară încă; căci obiceiul poate să prefacă aproape urmele naturei.....”

IV.

„Formarea tinerimii este o afacere a statului“, afirmă și ARISTOT, după magistrul său PLATON

1). Actul III, Scena IV.

Și statul trebuie să se ocupe cu tot seriosul de această sarcină, căci „cele mai bune legi nu folosesc nimic, dacă cetățenii nu sînt educați moral și intelectual“. Iar scopul educației este „să facă rațiunea a domni peste simțuri“, adică virtutea.

Complect formulat scopul educației, după ARISTOT, este: „a recunoaște frumosul, a învăța tot ce este necesar și folositor și a face rațiunea să domnească peste simțuri“. Dar partea înțîia a scopului, să nu se ia în înțeles pur și exclusiv estetic. În termenul și în noțiunea „frumosului“ la Greci intră și nota practică, nota etică.

Statul, avînd sarcina educației, trebuie să îngrijească de formarea virtuților, pentru realizarea fericirii tuturilor. Dar condițiile virtuților sînt: dispoziția naturală, exercițiul și instrucția. Deci statul va căuta să recurgă la mijloacele necesare pentru asigurarea tuturor acestor condiții, cari se reduc la două: factorul înnăscut și educația.

Să asigure condiția factorului *innăscut*? Ce puteri discreționare se vor acorda statului pentru acest scop? S'ar părea că, în privința asta, nu vom găsi deloc la ARISTOT un rigorism de stat mai slab decît al lui PLATON. Așa ar fi, dacă

ARISTOT ar fi tras, pînă la sfîrșit, toate consecuențele gîndirii sale esențiale. Dar, fie din lipsă de curaj intelectual, fie din o prudență practică de care nu se îngrija—în sborul său, genialul său maestru—ARISTOT face tradiției și așa zisului „bun simț“ niște concesii, cari distrug unitatea logică a sistemului și îl duc la insecuențe și contraziceri.

În adevăr, să vedem cum dă el statului puterea de a se îngriji de cele trei condiții ale virtuții: deprinderea, instrucția și dispoziția naturală ?

Ca statul să asigure de mai înainte dispoziții naturale bune, ca să influențeze asupra factorului înăscut, trebuie să se amestece în chiar condițiile de procreare a omului. Alegerea genitorilor, alcătuirea căsătoriilor, reglementarea împerecherilor, fixarea vârstei permise pentru procreație, hotărîrea numărului copiilor, etc., toate atîrnă de interesele și voința statului. Statul exercită, în fundamentala ordine a progenerării umane, aceeași funcție, pentru propășirea rasei, ca și zootehnicul pentru îmbunătățirea raselor animale. Statul are și dreptul și datoria să îngrijească de perfecționarea neamului omenesc. ARISTOT fixează celor două sexe vîrsta la care pot încheia împerecherea căsătoriei: 18 ani pen-

tru femeie, 37 pentru bărbat ; mai de vreme de această vîrstă, copiii născuți n-ar fi sănătoși, precum și mai tîrziu de 53 ani.

Numărul copiilor trebuie asemenea să fie hotărît după interesele statului. Cei concepuți peste număr să fie nimiciți prin avort legal. Legiuitorul să nu se uite la simpatiile înguste și la slăbiciunile firești ale părinților față de copiii lor, ci la scopul ultim al fericirii. Copiii nesănătoși să se supprime :— „*Hart sein*“ al lui NIETZSCHE ridicat la înălțimea unui principiu de stat.

Pînă aci parcă ARISTOT ar menține ideia absolutistă a statului platonian. Atotputernicia Leviathanului aristotelic se amestecă tot așa de intim în viața privată a familiei și a individului.

Dar, cînd vine vorba să aplice principiile acestea în practică, să organizeze și să pună în lucrare mecanismul real al educației, STAGIRITUL se abate dela calea indicată în premisele fundamentale. După-ce precisează pînă și ce alimente să se dea copiilor : „laptele este cea mai bună și naturală hrană“ ; după-ce prescrie cum trebuie a-i obișnui cu frigul, spre a-i întări, decretează apoi că, pînă la 7 ani, copilul să pri-

mească educația în familie. Și împarte grija creșterii copiilor între mamă și tată: „mama să vază de hrana și îngrijirea copilului, iar tata de instrucția și educația lui“.

Concesia făcută familiei ridică în picioare un alt principiu, care contrazice pe cel d'întii. ARISTOTOL nu caută să le pună de acord. Și, dela ele singure, nu se împacă împreună. Orî principiul educației de stat, cu toate urmările trase din atotputernicia statului în materie de educație; orî principiul ca familia și grupările sau corporațiile sociale, în năuntrul statului, să aibă dreptul și datoria educației. A le admite pe amîndoa, este a le călca pe rînd, cînd pe unul cînd pe altul, în practică; iar, din punct de vedere teoretic, a cădea mereu în inconsecvențe logice și a nu ști niciodată, după care normă și criteriū să te pronunți în chestii de principii și în cazuri determinate din viața și evoluția socială. Căci, dacă lași familiei sarcina de a îndeplini, în materie de educație, un program anumit de studii, hotărit din autoritate de stat, ai distrus autonomia propriū zisă a familiei sau a corporației or-care, însărcinate cu opera de educație; iar, dacă lași familiile și corporațiile de capul lor, să lucreze în cîmpul educației independent cu totul de principiile și tendințele

generale ale statului, nimicești ideia autonomiei și autorității statului, și ridici alături și poate chiar d'asupra lui, altă autoritate ; creezi stat sau state în stat.

Cele două principii sînt deci inconciliabile, și toate inconsecvențele teoretice, precum și neajunsurile practice decurg de acolo, că sînt amîndouă în funcție socială în acelaș timp. Totuși, se poate întrevedea o direcție unitară în mersul lucrurilor. Fără a împărtăși ideia lui HEGEL despre panlogismul universal, se pare că natura procedează în mod logic, scoate concluzii în mod practic; prin evoluția sa, din niște premise experimentate în împrejurări anterioare, și eliminază treptat pe unul din cele două principii antagoniste, dînd treptat ascendent și stăpînire dreptului social și general asupra celui individual și particular.

V.

Pentru-ce azi procesul acesta pare a întîmpina mai multă rezistență conștientă decît în vechime ?

În conștiința sufletului modern pare, în adevăr, pentru cei mai mulți, stranie ideia intervenirii statului în viața și acțiunile particulare ale

indivizilor, ba unii o consideră contrară propășirii morale și sociale. Pentru-ce? Ce schimbări a suferit sufletul omenesc, în evoluția socială, ca să privească mai nefavorabil o idee, ce se părea așa de naturală în vechime?

Intre alte cauze, două experiențe istorice însemnate au contribuit la dezvoltarea individualităților de sine stătătoare, desfăcute din strînsa legătură organică a statului antic.

Mai întii însuși felul statului modern, spre deosebire bunioară de cel grec. Statul grec se reducea, ca dimensiū la un oraș, la o cetate. Pe o palmă de pămînt, cît Grecia veche, se ridicau și trăiau aproape atitea state cîte orașe. Cetățenii unui stat grec, ca cel spartan sau atenean, se cunoșteau mai toți unii cu alții, personal și pe nume. Intr-o astfel de „cetate“, opinia publică e tirană. Omul nu se poate mișca în voie și de capul lui, fără știrea și aprețierea „concetățenilor“. Or-ce pas e văzut, cunoscut, discutat. Omul nu-și aparține lui, ci comunității, legilor, obiceiurilor, datinelor. Individualitatea lui se șterge și se perde în supunerea la regula generală de viață, pe care toți au primit-o din copilărie, ca o lege firească.

Ne putem face o idee aproximativă de această tiranie a statului grec, gîndindu-ne la viața o-

rașelor noastre de provincie, unde personalitățile cu greu isbutesc a se emancipa, chiar azi, de jugul obiceiurilor locale, de trebuința de a participa la felul vieții obștești, manifestate în anumite petreceri, preocupări, credințe, impuse și apărate cu rigoare de „gura lumii“. Mult mai liber în mișcările sale se simte omul în orașele mari. Locuitorii aceleiași case adesea nu se cunosc între dinșii, în tot cazul trăiesc ca străini unii de alții; nu-și țin socoteală de ce fac, ce gîndesc, de unde vin, cînd se'ntorc, cînd se scoală, ce mîncă, de ce nu se'nsoară, cîte rînduri de haine aũ, etc. Doar în părțile mîrginașe ale orașului, în „mahalale“, mai poate comunitatea socială să pună astfel de stăpînire pe mișcările individului. Mă gîndesc la mahalalele Bucureștilor, unde, de altfel, o mahala nu cunoaște pe alta. În marile capitale europene individul e și mai greu de cuprins în lanțurile spiritului comunal.

Să punem, în locul cetății moderne mari, statul modern mare, și se va vedea și mai ușor cum se îmulțesc împrejurările ce favorizează emanciparea și dezvoltarea individualității.

Aceasta însă ar explica, poate, numai pentru ce ar fi mai greu azi ca statul să țină în mii-

nile sale tot așa de strîns mulțimea cetățenilor săi, ca și statul antic. Dar de-ce „ideia“ intervenirii statului în viața particulară deșteaptă atîta repulsie? Negreșit și din cauza neplăcerii ce resimte o personalitate, deja dezvoltată, cînd i se restrînge sfera libertății sale. Dar și din altă cauză.

În statul antic mic domnia, ca și în orașele mici de provincie, publicul, poporul, puterea relativ anonimă și impersonală, democrația. În statul modern mare puterea s'a concentrat, la început, de regulă, în mîinile unei persoane, unui monarh. Conștiința acestei situații istorice s-a exprimat în formula lui LUDOVIC XIV, Regele-Soare al Franței: „*L'état c'est moi.*“

Capriciul și tirania anonimă și impersonală a tuturilor, și a nimănuî în parte, sînt desigur mai suportabile decît ale unui anumit muritor. Demnitatea omenească nu se simte călcată în mîndria sa, cînd e lovită de o forță oarbă, obiectivă, fatală, ca natura.

Contopirea autorității statului cu a unui singur om a făcut să rămînă, multă vreme, în spirit, confundată ideia intervenirii statului cu amestecul voinții personale și arbitrare a unui om în afacerile de familie și particulare ale celorlalți oameni. Și această confuzie își produse efectul

său de repulsie chiar și după-ace, în locul voinței monarhului absolut, s'a pus legea, ca expresie impersonală a voinței tuturor, a țării.

Desigur că, treptat cu adaptarea spiritelor la noua formă de guvern reprezentativ și constituțional, și treptat cu normalizarea cinstită și sinceră a funcționării acestui regim de guvernământ, repulsia pentru intervenirea statului în reglementarea vieții individuale va scădea, mai ales față și cu propășirea neîntreruptă a sentimentului solidarității omenești în alcătuirea organismului social; și teoria, care reduce rolul statului la acela de simplu „supraveghetor de ordine“ al membrilor săi, nu'și va mai avea poate atât de mult rațiunea de a fi.

A doua experiență istorică, prin care a trecut sufletul modern și a înlesnit evoluția individualității, este creștinismul.

Religia la Greci și la alte popoare antice era o afacere de stat; cultul, o funcțiune publică. Cine nu aducea sacrificii, jignia voința colectivă, se răsvrătia în contra legilor, ofensa fațiș societatea și statul. Cum să se gîndească omul, și din ce necesitate, să-și ia rolul de batjocoritor public al „cetății sale“?

Apare în istorie religia creștină și; pentru în-

ția oară, se rupe legătura dintre conștiința individuală și legile pozitive ale statului. Creștinismul, în afară de stat și pe d'asupra lui, zidește o nouă comunitate sufletească între oameni, o cetate ideală d'asupra cetăților pămîntești, un stat întemeiat pe iubirea și frăția universală, împărăția cerurilor.

Or-ce om, deosebit și indiferent de legăturile lui de cetățenie către vre-o stăpînire, poate să aspire și să facă parte din marea, sublima, cerească împărăție ideală a credinței, iubirii, speranței. „Dă Cezarului ce-i al Cezarului și lui D-zeu, ce-i al lui D-zeu“. Dar ceea-ce se cerea să se dea lui D-zeu, se lua din ce se dădea înainte tot Cezarului, statului. Individul își delimita astfel opera personalității sale în contra autorității statului, luîndu-și dreptul credinței sale libere, afirmîndu-și neatîrnarea conștiinței sale intime de or-ce putere din afară.

Astfel s-a făcut cu puțință teoria social-politică, formulată de LOCKE și SPINOZA, că statului aparțin numai actele cetățenilor; ideile și credințele sînt de domeniul sacru și inabordabil al conștiinței individuale.

Unită cu înriurirea sufletească a experienței statului mare și personal despotic, cucerirea

conștiinței libere, datorită creștinismului, a întărit sentimentul individualității în sufletul modern și a mărit aversiunea față cu ideea intervenirii statului pentru reglementarea vieții individuale în societate.

Totuși, încă dela începutul evului modern, alături de concepția teoretică a statului liberal, care reduce rolul autorității numai la a păzi pe indivizi să nu-și facă rău unii altora, s-a ivit concepția absolutistă, formulată de HOBBS, care da statului dreptul de a regula, pînă în amănunțimi, raporturile dintre indivizi, în scopul de a realiza cea mai mare cantitate de fericire a celor mai mulți, și în interesul unei mai regulate și normale evoluții sociale.

Și mersul lucrurilor se face în direcția acestei idei. Statul se interesează de educație, de igiena publică, de căi de comunicație, de industrie, comerț și agricultură, de asistența publică: face ospicii pentru bătrîni, pentru bolnavi, se amestecă în tocmelele dintre proprietari și țărani, îmmulțește și perfecționează mijloacele de relație între cetățeni prin telegraf, telefon, poștă, etc.

Astfel se observă adesea o contradicere între teoria, ce domnește azi asupra statului, și evoluția reală a funcțiunii statului.

VI.

E și mai isbitoare contrazicerea, cînd se constată în concepția aceluiași gînditor despre stat.

În ARISTOT, care crede necesar să facă concesiile realității, căutînd să justifice unele procedări de fapt ale timpului său, găsim păreri contradictorii chiar în acelaș capitol. Pe deoparte susține că educația trebuie să fie egală pentru toți și să fie făcută de stat, de oare-ce influența paternă e mai slabă decît a statului; apoi, mai jos, în acelaș capitol, spune că : ceea-ce nu poate legea, va face familia, și că ceea-ce nu se îndeplinește de stat, se va îndeplini destul de bine de familie.—Pentru ce? Pe ce își întemeiază această credință? Pe cuvîntul că : părintele își inbește copiii, și iubirea dictează mijloacele raționale de educație!

Pe această cale, ARISTOT merge chiar departe. Cercetînd condițiile educației în familie, îi descoperă calități superioare; între altele, aceea că poate studia de aproape pornirile particulare ale individualității copiilor și stării asupra lor, mai mult decît educația colectivă de stat.

Incontestabil, aceasta e o justă observație. Individualitatea ar putea fi mai bine cunos-

cută, înțeleasă și influențată în familie. Dar, dacă *de fapt* e mai bine pătrunsă în tainele ei psihologice și mai rațional condusă, aceasta e altă chestiune, și atîrnă de împrejurări. Cînd părinții sînt inzestrați cu tact psihologic și talent pedagogic, nu mai încapе îndoială că rezultatul influenței lor asupra copiilor va fi superior, ca produs educațional. Dar simpla *iubire* părintească nu le va hărăzi, ca prin farmec, aceste daruri.

Dragostea adesea orbește pe părinte și-l face să nu vadă defectele copiilor, or, ce e și mai rău,— să le vadă ca niște calități. În privința mijloacelor de influențare, dragostea sfătuește mai degrabă răsfațul, alintarea, îndeplinirea tuturilor poftelor și capriciilor copilului. Și asta e mijlocul cel mai sigur de „a-i strica“ și a sădi în sufletul lor cauza nefericirii lor viitoare.

Dar, deosebit de aceasta, un părinte, orcit de escelent pedagog ar fi, saŭ ar putea fi, ca să poată ajunge la scopul sarcinei sale, îi trebuie încă ceva: timp de înriurire sistematică și permanentă asupra copilului. În cîte cazuri se îndeplinesc aceste două condiții: ca părintele să fie și educator capabil și să aibă și destul timp disponibil, spre a se ocupa de educația copiilor săi? Mai nici-odată, saŭ excesiv de rar.

Din cauza aceasta, societatea organizată a re-

curs la mijlocul de a încredința educația copiilor în grija permanentă a unor oameni făcuți sau pregătiți special pentru funcțiunea aceasta. Profesorii, educatorii publici, orientați și exercitați în arta pedagogică, servesc astfel de organe sociale ale educației.

Să fie exclusă oare, în acest sistem, puțința de a cunoaște individualitatea și de a exercita asupra ei o înviorare anumită? Aceasta atîrnă de numărul elevilor unei clase, mai ales în școlile de copii mici. În genere numărul elevilor trebuie să stea în raport invers cu vîrsta.

Dar chestia aceasta se desleagă, în practică, adesea nu după cerințele educației, ci după împrejurările economice ale statului. Din chestie pedagogică, devine financiară.

VII.

Să revenim la sistemul de educație al lui ARISTOT spre a-l completa.

„De oare-ce corpul omului e în ființă înainte de suflet, trebuie asemenea să ne îngrijim de dînsul mai întîi“. Astfel, pînă la cinci ani, numai jocuri, mișcări libere, exerciții fizice, iată ce trebuie copilului. Dela cinci ani înainte e timpul să ne ocupăm de sădirea virtuților. Virtutea inferioară,

cumpătarea, armonizarea și disciplinarea plăcerilor și poftelor (virtutea „etică“), va putea începe și mai de timpuriu, negreșit nu în mod teoretic, ci prin deprindere; virtutea mai superioară („dianoetică“), prevederea, dela șapte ani în sus tot în mod practic.

ARISTOT împarte viața omului în perioade de câte 7 ani, dînd fie-cărei perioade o lucrare anumită. În primii șapte ani copilul rămîne în familie. În a doua și a treia perioadă, pînă la 21 ani, primește educația și instrucția și afară din familie.

În ultima perioadă se dă instrucția superioară. Care sînt mijloacele acestei instrucții? ARISTOT nu le spune. Dar se întrebă (în *Politica* lui, cartea 7—8): care vor fi scopurile mai imediate ale educației și mijloacele ei?

Scopul mai imediat este a da tinerimii ceace este folositor și virtuțile: cumpătarea, înțelepciunea, prevederea. Asupra curajului nu insistă.

Mijloacele? Pentru virtute, am spus deja: deprinderea. Din fragedă copilărie, prin exercițiu, din practică nu din învățături teoretice, se va împlînta stăpînirea de sine.

În ce privește educația mai departe, și cultu-

ra completă a omului: *serierea, citirea, gimnastica, muzica, poezia, ritmica, desemnul sau pictura.*

De *gimnastică*, ARISTOT zice că e necesară și că nici nu mai e nevoie a-î demonstra însemnătatea. Se raportează la convingerea intinsă și generală a timpului. Ba câteodată caută parcă a mai potoli puțin pornirile neamului său către exerciții corporale, cari, la Beoțieni desfigurează omul, iar la Spartani îl fac feroce. Observă că curajul nu stă în cruzime și ferocitate, ci în blindețea mie-lului sprijinită pe puterea leului.

Despre *desemn*, ca și despre celelalte ramuri ale artei, spune că nu trebuie să se învețe numai în vederea unei cariere speciale.

Se pune astfel începutul unei noțiuni, care cu timpul s'a dezvoltat, și-a luat diferite numiri: noțiunea culturii „liberale“ sau generale, în punere cu cea profesională. „Liberală“ s'a numit din comparare cu învățătura ce se da oamenilor ne-liberi, robilor. Aceștia trebuiau să cunoască o meserie, spre a fi mai de folos stăpînilor. Stăpîinii aveau nevoie de îndeletniciri pentru ocuparea timpului liber, de care dispuneau, nu pentru folos, nu pentru vre-un câștig. Deci cultura lor generală, saū, după terminologia veche, liberală, avea două scopuri:

1) a'i face capabili să înțeleagă și să guste producțiile diferitelor arte;

2) să le dea mijlocul de a-și ocupa, cu acele destoinicii estetice, timpul liber al vieții lor libere.

Numai sclavului îi este dat a munci pentru viață. Liberul, care transformă cultura în mijloc mercantil de câștig, devine sclav. Cultura generală însă are de scop numai să desvolte facultățile și să ne orienteze în arte și științe, fără să le aprofundeze pentru aplicarea și folosirea lor în viață.

Liceele noastre nu urmăresc acelaș scop? Nu funcționează după aceeași normă finală? Cel puțin Grecii vechi aveau robii, cari munciau pentru alții, ca să lase stăpînitorilor puțința de a trăi nu din muncă și de a nu munci spre a trăi, ci să se delecteze de existență, în farmecul ce răspîndesc muzele asupra vieții libere de orice grije. Azi robul a dispărut și munca a devenit o datorie pentru toți și o onoare. Cultura generală trebuie să aibă de scop a deștepta în fie-care aptitudinile speciale pentru o activitate profesională oare-care. Cunoștințele și orientările generale în toate ramurile din programul învățămîntului secundar, trebuiesc astfel predate, ca să trezească în fie-care puterile vii, cu cari l'a înzestrat natura, spre a servi în viața so-

cială de organ special și diferențiat al propășirii obștești. Pe lângă cultura generală și odată cu ea și prin ea, să pregătească și să se adapteze sufletele la viața practică și la aspirațiile ei ideale.

E chestie nu numai de program, ci mai mult de metodă, și, mai presus de toate, de spiritul dominant și conducător în întreaga funcționare a mecanismului școlar. Toate forțele didactice trebuie îndreptate conștient spre aceeași țintă clară: aplicarea cunoștințelor solide la problemele și trebuințele vieții sociale de azi, dezvoltarea simțului real al practicității și dezvoltarea sentimentului ce dă conștiința puterii omului asupra naturei, prin știință.

Cine iese din normele complete ale vieții moderne și se mărginește numai la cultura generală de integrare socială, fără cea specială, de diferențiere, care-l face destoinic a munci în o direcție anumită, pe terenul întins al vieții, degenerază spre faza existențelor parazitare în complexul organismului social.

Cultură generală și o meserie specială, iată formula modernă a vieții complete și echilibrate.

Muzica are, și după ARISTOT mare înviurire

asupra sufletului și un rol educativ însemnat. În fie-care fel de ritm se distinge o influență anumită. Un ritm aduce sufletului melancolie, altul dă curaj, altul moleșește. Ritmul frigian entusiasmează; cel dorian calmează. Pe acesta îl recomandă, în special, ARISTOT. Prin repetiție și exerciții, sentimentul deșteptat de un anumit ritm muzical, dă sufletului dispoziția relativ permanentă a caracterului. Iată de ce muzica devine mijloc de educație și pentru ce în special modul doric poate duce la liniștea stăpînirii de sine, adică la virtutea etică.

Cît despre virtutea superioară a inteligenței, virtutea „dianoetică“, ARISTOT o consideră ca un scop afară din ținta directă a educatorului. Ea rezultă din combinarea totală a cunoștințelor variate și a experiențelor de tot felul, și nu se cîștigă decît tîrziu în viață, după-ce opera propriu zisă a educației încetează și începe aplicația ei multiplă la cazurile concrete, neprevăzute, ale vieții, în perioada de dezvoltare și de funcționare a rațiunii. Educatorul pune numai de departe și mijlocul temeliei acestei virtuți, care se naște, la timpul său, din normala activitate a rațiunii, sub forma de prudență și înțelepciune.

Prelegerea XIV.

EDUCAȚIA LA ROMANI

— —

I. Trebuie amintită caracteristica geniului roman pentru înțelegerea și explicarea sistemului de educație la Romani. Trei note caracteristice esențiale 1). Dispoziții pozitive practice. 2). Cultura de împrumut sub influența geniului grec. 3). Caracterul cosmopolit; închegarea noțiunii „humanitas.”

II. Manifestările geniului practic al Romanilor. CATON, reprezentantul spiritului roman. Ce cunoștințe ar merita să fie cunoscute, după el. Dreptul, agricultura, medicina, istoria națională, știința războiului, Scopul și rolul practic al acestora. Invățarea matematicilor, tot din punctul de vedere al practicității. Asemenea studiul astronomiei. Respingerea muzicii ca ne potrivită cu demnitatea și gravitatea omului serios. În ce limite și condiții e îngăduită cunoașterea literaturii Grece.

III. Matematica privită ca mijloc de exercitare a spiritului în argumentare, folositoare artei de a convinge, elocvenței. (QUINTILIAN). Filosofia interesantă din punctul de vedere al folosului practic, pentru retorică, drept, viață.

IV. Retorica și gramatica. Fireasca dezvoltare a științei oratoriei la Romani. Faptul surprinzător, că gramatica, deși știință abstractă, pasionează spiritul oamenilor culți, la Romani, explicabil prin caracterul.

de împrumut al culturii romane. Nevoia de a învăța sistematic o limbă streină pentru însușirea culturii de-puse în ea—originea științei gramaticale. Grecomania la Români, fenomen istoric comparabil cu galomania Europei moderne. Invățarea limbii streine, înainte de cea maternă.

V. Geniul autodidactic și compilativ, dezvoltat din caracterul derivat al culturii romane. Polimatia la Români. Deosebirea ei de cea găsită la Greci.

I.

Pentru înțelegerea educației la Români, e necesar și interesant să schițăm, în trăsături generale, caracteristica proprie a geniului acestui popor. Din pornirile și dispozițiile adânci ale naturii etnice decurg, ca niște concluzii necesare din premise neclintite, toate manifestările culturale și creațiile spirituale ale unui popor. Spiritul ce a domnit în școlile Romanilor, în educația lor practică, și în pedagogia teoretică, în aspirațiile lor către ideal, e condiționat de caracterul sufletesc și de trebuințele lor culturale, în legătură cu împrejurările istorice ale evoluției omenesti. Cunoscînd acel caracter și aceste împrejurări, determinăm și înțelegem direcția în care se mișca sistemul de învățămînt și de educație la Români. Faptele istorice particulare, primesc lumina explicării cauzale din fixa-

rea principiilor, cari au lucrat, ca tendințe genetice, la incolțirea și desfășurarea lor.

Trei note esențiale merită să se însemneze, ca puncte de plecare în caracterizarea generală a culturii și locului istoric al geniului roman.

1). Poporul roman s-a arătat cu un caracter eminentemente practic și pozitiv, în opunere cu dispozițiile estetice și ideal artistice ale geniului grec. Din această pornire adîncă a firii romane, își vor lua naștere și espicare toate producțiile și manifestările mai particulare și originale ale spiritului roman, în special coprinsul și direcția gîndirii și activității lui pedagogice.

2). A doua notă caracteristică, în viața intelectuală a Romanilor, e că cultura lor nu a fost, ca cultura greacă, bunioară, un product organic spontan al geniului propriu, ci împrumutată din producțiile altui spirit. Cultura romană a fost, în genere, un reflex al inteligenței eline aruncat asupra inteligenței romane. În sistemul istoric al civilizației omenești, spiritul roman joacă rolul de satelit intelectual al geniului grec. Pe cînd geniul grec strălucește prin sine, din lumina sa proprie, civilizația Romanilor primește lumina și viața dela acest soare al culturii europene. Caracterul ei de civilizație de împrumut

prezintă însușiri și ne-ajunsuri cari se resfring asemenea asupra coprinsului și direcției ce ia teoria și practica educației.

3). Altă notă, de o importanță culturală universală, este că, pentru prima oară în istoria omenirii, la Români se încheagă și apare noțiunea cosmopolitismului și „umanității“ obștești. Ne aducem aminte cum Grecul, în exclusivismul lui etnologic cultural, considera ca „barbare“ pe toate popoarele ce nu vorbeau limba lui. Ideea de „om“, în înțelesul strict și complet al cuvântului, pareă numai lui îi aparținea, ca un apojanaj particular al lui. De altminteri, mai fiecare popor se considera pe sine ca singurul demn de a fi și represinta umanitatea ca atare. Noțiunile de „om“ și „omenire“ nu-și formaseră evoluția lor firească desăvârșită. În mintea fie-cărui popor se înjghebaseră din notele particulare proprii acelu popor; experiența istorică a contopirii ideilor în o unitate, care să șteargă și să elimineze notele particulare limitative de deosebire între ele, nu se făcuse încă. Notele comune, constitutive ale „omenirii“ în genere, nu eșiseră în relief cu precizie.

Procesul acesta psihologic al întunecării particularului prin întărirea notelor comune, pentru alcătuirea noțiunii „umanității“, s'a săvârșit în isto-

rie mai hotărît prin și la Romani. Spiritul, care a elaborat această idee, va înfățișa, desigur, în desfășurările lui culturale, însușiri, ce se vor manifesta destul de limpede în direcția și coprinsul mișcării sale pedagogice, atît în teorie cit și în practică.

Să vedem mai de aproape, și în parte, fie-care din aceste trei caracteristici ale spiritului și culturai romane.

II.

Geniul practic al Romanilor nu se vede întipărit numai pe operele de importanță utilitară evidentă, cum ar fi drumurile lor, atît de solide; podurile, atît de maestru clădite; monumentele lor arhitectonice, atît de durabile; apeductele și atîtea lucrări insemnate de utilitate practică; ci se vede clar în toate manifestările spiritului, chiar în acele producții de un caracter mai ideal, ce au încolțit, și au înflorit în atmosfera culturală a geniului roman, ca niște emanații spirituale ale lui: toate se caracterizează prin convergența lor către utilitatea practică, toate tindesc către mulțumirea unor trebuințe vitale, ori se condiționează și se orientează după acest scop.

Acest spirit și această tendință generală de

pozitivitate, care alcătuește legătura de unire, principiul organic de sistemizare al tuturilor producțiilor și manifestărilor culturale ale poporului roman, se constată mai lămurit la acele inteligențe, cari au reprezentat direcțiile ideale ale timpului.

CATON „*Censorul*“ e considerat ca quintesența geniului roman în una din fazele epocii republicane. Spirit practic și conservator, ținând la formulele tradiționale ale vieții romane, el rezuma în sine nu numai caracteristica și tendința de conservare a geniului roman, dar și cultura întregă a timpului său. Era o minte enciclopedică. După spusa lui CICERON, citise și își asimilase tot ce se scrisese pînă la el, și însuși a scris despre multe și de toate. În erudiția lui eclectică, se condusesse după criteriul selectiv al practicității. Citise, își asimilase și scrisese, negreșit, numai ce credea el că merită să se cunoască, pentru folosul ce aduce omului în viață. Simbolizează caracterul geniului roman.

Să-l întrebăm dar, ce cunoștințe crede el că merită să fie știute și răspindite? Ce științe ar merita să fie învățate în fine de or-ce Roman? Care ar fi copriusul programului de studii după CATON?

Răspunsul îl extragem din *Origines*. Dreptul,

agricultura, medicina, istoria națională și știința războiului, iată ce merită și trebuie să știe un Roman.

Intenția și rolul practic al acestor științe este ușor de învederat. Popor de agricultori și de războinici, ale căror căpetenii minuiău deopotrivă plugul și spada, trebuia să se îndrepteze către științele care luminează preocupările lor dominante. Dacă se dă, încă dela început, importanță mare istoriei, aceasta se face ca mijloc de întărire națională în lupta neîntreruptă cu celelalte neamuri. Instinctul de conservare, întins pînă la forma de instinct de dominație, însuflă și cultul amintirilor istorice și cultul apucăturilor războinice. Stăpînirea lumii, simțită ca o trebuință sufletească, făcea parcă parte din condițiile organice de existență a firii romane. Se considera ca menirea naturală a poporului roman.

Tu regere imperio populos, Romane, memento: dicta conștiința etnică prin glasul poetului național. VIRGIL exprima astfel legea pornirilor caracteristice ale poporului său.

Și dreptul era fatal să se desvolte, ca o condiție firească de cîrmuire a omenirii, ca un mijloc de ordine în haosul popoarelor învălmășite, cărora spada romană le-a tăiat legăturile de coeziune și de organizare, le-a sfărămat legea. A

cunoaște și studia dreptul, era pentru poporul roman tot așa de necesar, ca și minuirea vitează și isteță a armelor. Cu arma ucidea, cu dreptul asimila prada în ființa sa colectivă ideală. Studiul războiului, istoriei și dreptului se țin și se susțin unul pe altul.

E tot așa de natural că se recomanda studiul lor, ca și acela al agriculturii și medicinei. Caracterul practic al acestora nu e mai evident, decit fiindcă se raportează la conservarea materială a poporului, pecind cele dintii aū în vedere, în parte, și conservarea lui ideală: înlesnise funcțiunea mai superioară de relație în lumea omenească, nu numai pe cea simplă de nutriție. Intru cît, însă, toate tind direct la scopul ultim și mare al conservării și afirmării în viață, însușirea lor de cunoștințe practice este incontestabilă.

Ce se întimplă atunci cu științele de un caracter mai abstract teoretic, ca matematicile, bunioară? Sint înlăturate cu totul? Nu; dar supuse principiului riguros al practicității. Mai întâi, o observație generală: geniul roman n'a dat lumii nici-un matematic mare. Nici spiritele cele mai culte nu simțeau pentru această știință de raporturi generale și abstracte, decit o foarte

slabă înclinație. Parcă ar fi un antagonism firesc între dispozițiile social-etnice ale spiritului și cele matematice pure. CATON cerea să se învețe din aritmetică numai *cit* folosește omului în viața de toate zilele, cunoștința elementară a calculului, a operațiilor simple; din geometrie, tot așa de puțin: cunoașterea figurilor trebuincioase, în parte, la înțelegerea măsurării și hotărnicirii pământurilor. *Astronomie*? Da, să se învețe, însă desigur nu în înțelesul cerut de FLATON pentru elita spiritelor cirmuitoare; mai degrabă așa cum recomanda SOCRATE învățarea ei, din punct de vedere al folosului practic: spre a da agricultorului puțința de a cunoaște, după semnele cerului, schimbările climaterice, în bine sau rău, fenomenele atmosferice, în genere; sau navigatorului, pe mare, pentru călăuzirea în călătoriile lui pe orizonturi fără semne de orientare. Studiul astronomiei pentru înțelegerea măreței arhitecturii cerești, pentru admirarea frumuseții nemărginite a cosmosului, nu intra în mintea lui CATON.

Ce să mai zicem de *muzica*, pe care Grecii o cultivaseră în practică și o aprofundaseră în teorie până a descoperi raporturi numerice între sunete și a o așeza în rindul științelor matematice? CATON respingea, curat și simplu, muzica,

cu totul. Un om, care în loc să muncească pământul or să se lupte, stă și cintă, e un perdevară. Numai robii au datoria să-și desvolte talentul muzical, pentru amuzarea stăpînilor. Pe un demn cetățean roman, om liber, merit a su-pune și cîrmui popoarele, e nepotrivit și rușinos să-l vezi ținînd o liră în loc de spadă, și deschizînd gura să cinte în loc să poruncească. Bărbat grav, el trebuie să se ocupe cu lucruri serioase și folositoare.

CATON făcea o mare concesie cînd îngăduia să se cunoască ceva și din literatura greacă. Dar nu mult, numai *inspicere, non perdiscere*. Să-ți arunci puțin ochii pe scrierile celebrilor poeți și prozatori elini, așa de curiozitate, cum te-ai abate o clipă din drum, ca să vezi echilibristica măeastră a unui jucător pe fringhie, întorsăturile unui saltimbanc, ca să ai ideie, și să nu rămîi prea de tot mirat, cînd se va deschide vorba în jurul tău de astfel de minunății. Și despre minunățiile literare ale geniului grec începuse dela o vreme să se vorbească tot mai mult. Admirația pentru creațiile poeziei eline devenise o modă, la care se uita urît spiritul recalcitrant al asprului Censor, dar pe care silințele lui conservatoare nu o puteau desființa cu totul. CATON se vedea nevoit a permite tinerimii să nu rămînă de tot streină de

literatura greacă, dar îi recomanda, totodată, să nu-și peardă prea mult timp cu dinsa, ci să se uite la ea repede și de sus, ca la o curiositate ce-ți iese în cale și ți se impune, dar care nu merită să te facă a-ți uita îndeletnicirile serioase și de căpetenie, cari alcătuesc misiunea ta în viață.

III.

S'aun găsit, negreșit, și printre Romani unii cari încercară să deștepte interesul pentru studiul științelor mai abstracte și dezinteresate, ca matematica și filosofia. Și mijlocul întrebunțat pentru acest scop cultural, interesant prin el însuși, ne dovedește încă odată geniul practic al rasei. VARON și QUINTILIAN aun procedat în aceasta, ca niște eminenti pedagogi practici. Aun căutat să lege de științele și interesele intelectuale dominante, nouile ramuri de cunoștințe, relativ streine și fără interes. Nu s'aun mărginit numai să demonstreze, că, bunioară, matematica, dacă nu le place, e tocmai din cauză că nu cantă să o aprofundeze mai mult, și să vază raporturile mai complicate dintre ideile ce o compun; ci aun mers mai departe și drept la țintă.

QUINTILIAN a furat atenția Romanilor și i-a împăcat cu studiul matematicelor, spunindu-le că

studiul lor dă spiritului aptitudinii și puteri miraculoase în arta, la care rîvniau și dinșii ca Grecii, de a subjuga și conduce pe oameni prin cuvînt, arta vorbirii convingătoare și mișcătoare, *elocuența*. Mîntea care se hrănește și se întărește cu raționamentele juste ale matematicii și se exercită a trage concluzii logice din niște premise date, prinde puteri de argumentare, cu cari ni-mește și învinge spiritul auzitorilor.

Mijlocul acesta, de a lega o cunoștință nouă, sau mai puțin interesantă, de alta veche sau mai interesantă, poartă numele în Didactică de *co-relație*, și are de scop a estinde asupra lucrurilor mai puțin atrăgătoare sau indiferente interesul deja ciștigat pentru alte lucruri, prin un fel de contagiune sufletească sau reslătire afectivă a unui interes vital, pe care HERBART o numea *Vielseitigkeit des Interesses*. Din instinct didactic asocia QUINTILIAN studiul matematicii de interesul cunoscut al Romanilor pentru *elocuență*.

Era și mai evident interesul lor pentru știința dreptului. Și, cînd au început să se ocupe mai serios cu filosofia, a fost din momentul cînd au întrevăzut folosul ce'l pot trage din ea pentru aprofundarea dreptului; deci ca mijloc pentru altceva, nu pentru ea însăși. Cel puțin trebuia să se vadă folosul filosofiei în priceperea

și conducerea vieții, în dobîndirea fericirii. Astfel, ceea-ce a deșteptat mai mult interes în spiritul roman, a fost filosofia practică, morala.

Filosofia, se privia, dar, său ca una din po-doabele și forțele talentului oratoric, său ca is-vorul de inspira-re și de lumină al adevăratului jurisconsult, care înțelege rațiunea adincă și spi-ritul legilor, spre deosebire de legist, care vede și interpretează ființa lor pozitivă în aplicațiile practice obișnuite; sau, în sfîrșit, filosofia se privia ca o călăuză a vieții: *philosophia, vi-tae dux*. Intre acei cari au pledat pentru filoso-fie în acest sens, figurează numele unui CICE-RO și SENECA.

IV.

Totuși găsim și la Romani dezvoltîndu-se în mod surprinzător o știință de un caracter mai mult formal și abstract, gramatița.

Și retorica era în bunele grații ale Roma-nilor; dar aceasta nu ne miră atît. Retorica, știința elocuenței, teoria care arată mijloacele de efect ale oratorului, era natural să atragă spi-ritul unui popor, unde trebuința de a domina și cîrmui prin arta vorbirii s'a manifestat încă dela începutul vieții lui politice. Cînd a ince-

put să se cunoască teoria acestei arte, care mai de care a alergat să aflu cu lăcomie rețetele practice mai bune, spre a-l ajuta să capete or să-și perfecționeze măestria de a subjuga auditoarii, sugerându-le convingerile și sentimentele sale proprii. Elocuentei, ca scop, se pleacău toate cunoștințele, toată erudiția, ca mijloc. Iar elocuența însă-și servia ca mijloc instinctului adânc de dominație, așa de puternic la Romani.

E deci ușor de văzut pentru ce retorica a putut să-și ia la Romani un loc de onoare alături de agricultură, medicină, jurisprudență.

Dar gramatica? Ce interes putea să deștepte într'un spirit așa de practic și de pozitiv? Și este constatat că Romanii s'au ocupat de această știință abstractă a formelor și legilor limbii mai mult decât Grecii. Pe lângă specialiști, se citează oameni de o cultură întinsă ocupându-se serios de gramatică. VARRO scrie vre-o 24 de cărți de chestii gramaticale. LUCILIUS, poetul satiric, se îndeletnicește cu ameliorarea ortografiei. Chiar CESAR, în timpul războiului galic, în mijlocul și sgomotul armelor, găsește timp să se ocupe cu chestii de gramatică. Genialul om de stat și de arme, care se manifestase ca istoric, scriitor și orator de frunte, își muncea mintea să precizeze funcțiunea verbelor și să caute

un nume pentru al șaselea caz, care nu avea termen și pe care l'a numit *ablativ*¹⁾. Aceasta ne amintește pe FREDERIC CEL MARE, regele filosof, care făcea versuri în momentele critice ale marilor lui bătălii. Dar caracteristic pentru FREDERIC e că dinsul își prețuia mai mult filosofia și versurile lui slabe—cari aveau nevoie de mina lui VOLTAIRE spre a se ține pe picioare—decît strălucitele lui campanii încoronate de biruință²⁾. Nu credem că și CESAR să fi pus mai mare preț pe lucrările lui de erudiție gramaticală, decît pe succesele lui politice și strategice. Totuși, faptul că se trudia cu ele e simptomatic pentru preocupările spiritului roman.

În acelaș înțeles e însemnat și cazul împăratului CLAUDIU, care se ocupa să afle semne speciale pentru arătarea unor anumite sunete (*e*, *ps* și *i*, sunet între *o* și *u*).

Cum se explică această pasiune pentru studii gramaticale, care se 'ntinde ca o modă și se găsește oglindită și în literatură și în spiritul dominant din școli?

Răspunsul îl găsim în faptul că cultura romană nu e organic dezvoltată, ci în mare parte

1). O. WILLMANN, *op. cit.*, I, pag. 184 sq.

2). MACAULAY, *Essays*: „Frideric C. M.“

o cultură împrumutată, transmisă spiritului roman prin intermediul unei limbi străine. Pentru prima oară se vede un popor nevoit să învețe mai hotărît și sistematic o limbă străină, ca organ al unei culturi superioare, pe care voiește să 'și-o asimileze. Ca să o pătrunză în adîncimile fineții de gîndire și în nuanțele de înțeles ale formelor și combinațiilor de cuvinte, trebuia să studieze de aproape spiritul limbei eline, în el însuși său în comparație cu particularitățile limbei latine. Astfel se simte trebuința cercetărilor gramaticale mai serioase.

Românii încep a se ocupa în mod sistematic și metodic de limba greacă, de pela jumătatea secolului II. d. Ch. În timpul republicei, limba greacă era limba aristocrației; sub imperiū, ajunsese că trebuia s'o cunoască or-ce Roman cult: juca acelaș rol ca limba franceză în secolul al 18-lea în Germania sau la noi, în secolul 19-lea.

Și atunci, ca și azi, părinții, luați de curentul timpului, mergeau cu rîvna și cu zelul așa de departe, că își puneau copiii să învețe întîi limba streină la modă, și apoi cea maternă. Primele vorbe ce articulau copiii Romanilor culți, sus puși, ori cu dare de mină, erau grecești. Studiul limbei proprii, limbei latine, se făcea relativ tîrziu. QUINTILIAN, care relevează acest o-

biceiu păgubitor geniului roman și originalității lui etnice, n'are curaj să se ridice pe față și de-a-dreptul încontra-î, și să ceară întoarcerea la ordinea firească: — învățarea întâi a limbei materne și apoi a celei străine—ci se mulțumește a susține că învățarea limbei latine să urmeze, cel puțin, imediat și mai curînd după a limbei grece. Atît de mult se înrădăcinase credința în dreptul acesteia la prioritate!

V.

Din caracterul adventiv al culturii romane își trage explicația și altă împrejurare de istorie culturală. La Romani, pentru întia oară se arată un gen nou de străduințe literare, genul autodidactic sau compilativ. Lacomî de cunoștințe folositoare, Romanii le culegeau pe întrecute din cîmpul cugetării ce se deschidea bogat înaintea lor prin studiul limbei eline. Cine cunoaște—pentru a da un exemplu din literatura modernă recentă—cărțile lui LUBBOCK: „*Fericierea de a trăi*“ și *Intrebuințarea vieții*“, or *Vom Baume der Erkenntniss* de RAUL V. GIZYÇKI, își face o idee concretă de ce va să zică genul *compilativ*, în care erudiția variată arată drumul ce a luat un spirit în căutarea mij-

loacelor de instrucție proprie. Cu privire la o anumită ordine de idei, se adună din diferiți scriitori capitole, fragmente, maxime, aforisme, fapte, gândiri și se pun la un loc, sub un acelaș titlu general, fără altă unitate vizibilă decît firul psihologic al unității de interes intelectual dominant. Era firesc lucru ca poporul roman, care n'a dezvoltat știința din substanța proprie intelectuală, să caute ași întregi cunoștințele necesare, compilind producțiile altui spirit etnic.

CATON poate servi și în privința asta ca reprezentant clasic al neamului său. Dar exemplul cel mai caracteristic îl găsim în PLINIU CEL BĂTRÎN, care culege din sute de scriitori extracte relative la astronomie, geografie, antropologie, zoologie, botanică, medicină, metalurgie, mineralogie, istoria artei. AUL. GELLIUS, asemenea, face o compilație enciclopedică de bucăți literare și științifice, urmărind conștient un scop didactic. În acelaș scop CELSUS, în enciclopedia sa, culege pentru școli cunoștințe relative la retorică, la drept, moravuri, război, agricultură și medicină. N'a ajuns pină la noi decît cele relative la medicină.

Altă compilație, destul de cunoscută, și care a servit mult în școlile Evului mediu, este *Satiricon* al lui MARCIANUS CAPELLA. Intenția origi-

nală, ce se vede că a călăuzit spiritul autorului în alcătuirea *Satiriconului*, este de a împrumuta polimatiei un caracter hazliu, doar va face astfel erudita lui compilație mai atrăgătoare și mai accesibilă. Dar, cu toată personificarea științelor, cu toată silința de a le înfățișa ca ființe, cu interese, cu sfere de acțiune, cu raporturi personale între ele; cu toate că, din partea lui Febus, dăruiește Filologiei șapte servitoare, pe cele șapte *artes liberales*, și mijlocește o căsătorie bizară între Filologie și Mercur, nu isbutește să gonească plictiseala din indigesta sa operă, ci să'i dea cel mult aerul unei glume nesărate.

Ce e de reținut, ca notă particulară a cărților didactice la Romani, e pornirea lor invederată către polimatie.

Și la Greci am găsit pornirea aceasta către polimatie, și ne aducem aminte că, încă demult, s'a ridicat în contra ei HOMER și HERACLIT. Dar acolo era revărsarea în afară, pe toate căile posibile, a prisosului de energie genială originală ce clocotia într'un spirit, care își căuta manifestarea pornirilor innăscute, prin activități și funcțiuni sufletești proprii, apărute pentru prima oară în lume, și legate între ele prin unitatea izvorului comun de forță productivă. Polimătia

Romanilor n'are acelaș caracter de unitate organică primordială, datorit numai unității adînci a cauzei genetice. Totuși, nu e adevărat că e lipsită cu totul de un principiu unitar, că e anarhică, fără un scop statornic, către care să tindă totalitatea cunoștințelor. E drept că ceea-ce le organizează și le unește nu este ideia filosofică a unui sistem de gîndiri, dar ceva tot le unește, anume: unitatea tendințelor practice. Toate cunoștințele se caută și se învață pentru un interes practic, pentru elocvență și drept, bunioară.

Vom vedea, însă, cum se naște din pornirea polimatiei enciclopedice, autodidactice și compilative, caracteristică Romanilor, acea dezbinare între carte și școală, deoparte, și între viață de altă parte, discordanța care nu se găsea la Greci, discordanța fatală pentru dezvoltarea ulterioară a învățămîntului, și care făcea să strige conștiința pedagogică prin glasul lui SENECA: *non scholae, sed vitae discimus!*

Prelegerea XV.

I. *Humanitas*, connotînd coprinsul logic al ideii generale de om. Înțelesul didactic în definiția lui GELLIUS: în timpul Renașterii; în epoca modernă: la HERDER. Noul humanism.

II. Caracterul cosmopolit al culturii și școlii române: *humanitas* nu ca apanaj al unui popor, cum și-o monopolizaseră Grecii.

III. Cine îngrijea de educație și instrucție. Familia. Controlul statului asupra învățămîntului privat. Sub imperiū, profesori salariați de stat; privilegiile lor.

IV. Condițiile de admisibilitate în clasa profesorală. Caracterul moral și elocuență.

V. Ce se învață în școlilele romane. Educația și învățămîntul în familie, pe timpul de înflorire al acesteia. Educația politică. Cele 12 table. «Prin viciață, pentru viață». *Virtus romana*.

VI. Decăderea și soluția familiei pela sfîrșitul republicei și sub imperiū. Viața și interesul sufletese al femeii gravitează în afară de centrul familiei: *talentele* literare, etc. Luxul și risipa. Timpul *Mesalinei* și al lui JUVENAL. Desfrîul moravurilor și satira.

VII. În locul familiei, școala, ca institut de educație. Legea bio-sociologică de transfert funcțional dela o instituție în decădere la alta ce se dezvoltă, ca o necesitate a vieții sociale. Pedagogul grec și sclavul pedagog.

VIII. Trei grade de învățămînt. Ce se învață în *ludi*; prima treaptă de învățămînt. Ce era *sciîntia trivialis*. Învățămîntul din a doa treaptă; la *literatus*.

IX. Invățământul la *grammaticus*. Invățământul superior și special. Carierele. Indrumarea practică ucenicală, și orientarea teoretică în cariera legilor, oratoriei, filosofiei.

X. Școlile retorilor greci și romani. Pentru ce acestea din urmă erau mai rău văzute. Deosebirea dintre tehnica retorică a celor două școli.

XI. Cum se naște, la popoarele cu civilizație de imitațiune, discordanța între știință și viață, între școală și trebuințele vitale ale societății. Cunoștințele ca organ necesar de adaptare la mediu, la început. Și popoarele ce dezvoltă o civilizație proprie, ajung la dezacord între forma și fondul culturii. Deosebirea între acest dezacord și acela al popoarelor cu civilizație de împrumut.—Aplicații la noi.

XII. Cite-va precepte pedagogice păstrate dela Romani, și demne de re-amintit. *Non scholae, sed vitae discimus. Non multa sed multum. Mens sana in corpore sano.* Oportunitatea îndrumării lor în mecanismul vieții noastre scolare.

I.

Din notele caracteristice geniului roman, indicate în prelegerea trecută, și cari s'aun arătat dominind producțiile literare și influențind cugetarea și activitatea pedagogică, am văzut mai de aproape două: pozitivitatea spiritului și adventivitatea culturii.

A treia, tot așa de importantă, am spus că este aceea tendință de cosmopolitism, care s'a formulat în espresia *humanitas*.

Tradus literal în românește, cuvîntul ne duce cu mintea la acea dispoziție morală a sufletului care se numește iubirea de oameni, umanitatea. Și la Romani a însemnat la început *humanitas* acest lucru și era sinonim cu grecescul „*philanthropia*“. Dar, în circulația lui culturală, înțelesul cuvîntului a evoluat. În sufletul roman, care a văzut atîtea state căzînd sub loviturile energiei sale, și a privit și comparat la un loc fel de fel de oameni, deopotrivă plecați înaintea voinței sale, a trebuit să se închege treptat ideia generală a ființei omenești. Din amestecul de oameni, neamuri, popoare, potolite de autoritatea romană, îndesîndu-se, prin exemplarele lor mai însemnate, în stradele cetății stăpînitoare, a trebuit să se degajeze treptat notele comune și esențiale ce constituiesc caracterul general al naturii omenești; și *humanitas* a trecut ca semn verbal pentru arătarea nu unui sentiment, a iubirii de oameni, ci unei idei, a ideii sau noțiunii noi de om.

De aci n'a fost departe pînă la însemnarea pe care a luat-o cuvîntul *humanitas* și o păstrează și azi în materie de învățămînt și de școală, cu oarecari nuanțe și oscilări de înțeles. Dela coprinsul constitutiv al naturii omenești propriu zise, a trecut să designeze mijloacele educative destinate a isvedi în om coprinsul acelei ideale *huma-*

nită. AUL. GELLIUS, vorbind de definiția obișnuită a „humanității” la Romani, spune că prin aceasta ei înțeleg „educația și instrucția în artele liberale” : *nos eruditionem institutionemque in bonas artes (humanitatem) dicimus.* „Bonae artes”, traduse adesea prin „arte liberale”, sînt după explicația lui GELLIUS acele îndeletniciri și deprinderi, cari dezvoltă în om adevăratele porniri, dispoziții și facultăți curat omenești și fac din el un om, în deplinul înțeles al cuvîntului : *quas, qui sinceriter percipiunt appetuntque, ii sunt vel maxime humanissimi*“.

Tot în acest înțeles fundamental l’au întrebuintat și modernii, dela Renaștere încoace. Deosebirile, importante pentru istoria direcțiilor pedagogice, constau în coprinsul acelor cunoștințe și îndeletniciri, cari s’au crezut, în diferite epoce, că sînt mai capabile să realizeze tipul perfect al umanității. Negreșit, deosebiriile s’au pronunțat și mai adînc, de îndată ce s’au scos chiar din ideia principală despre tipul perfect al umanității înseși.

Desfășurarea acestor școale și direcții pedagogice, născute din curentul general al culturii timpului, e la locul său în istoria școalelor și teoriilor pedagogice moderne. În treacăt, numai ațit voiū pomeni deocamdată cit se aplică la fixarea înțelesului obișnuit. În timpul Renașterii, hu-

manismul consta în studiarea și cultivarea limbilor și literaturilor antice. Tirziū, de pela mijlocul secolului 19-lea înainte, mai ales, după dezvoltarea deplină a literaturilor moderne, a început a se privi și acestea ca mijloc pentru realizarea scopului humanist, care era tot una cu cel clasic, în opunere cu realismul pedagogic.

Intre alții, în secolul 18-lea reprezintă această direcție HERDER, în Germania. „In umanitate și pentru umanitate trebuie, zice el (în 1788), să fie transformată mintea și inima noastră, și ceea-ce formează astfel, este *studium humanitatis*“. Iar cunoștințele ce alcătuiesc acest studiu ar fi, după HERDER: „limba, scrierea, cuvîntarea, istoria, filosofia și matematica, științele frumoase cari perfecționează tinerimea, adică *humaniora* în înțelesul nobil al anticilor“. Și precizînd rezultatele psihologice ale culturii humaniste sau clasice, HERDER adaugă: „Acestea dau intelectului nostru justetă și siguranță, purtării noastre principii, memoriei noastre un deposit folositor de cunoștințe și experiențe; imaginației noastre îi dau un zbor nobil pe d'asupra mersului banal al vieții de toate zilele și dau vorbirii noastre precizie și cuviință, o plăcută armonie și dibăcie de a vorbi și serie ce se cuvine despre or-ce lucru și despre or-ce afacere a vieții¹⁾“.

1) HERDER'S *pädagogische Schriften*, p. 47; al 40

Termenul „humaniora“ îl vom găsi și în organizația învățămîntului nostru, în prima jumătate a secolului 19-lea.

O însemnare și însemnătate nouă se poate vedea acordîndu-se, în timpul din urmă, humanismului, considerat nu identic cu clasicismul, ci ca o formă nouă de alcătuire și îndrumare a învățămîntului, anume : ca deșteptare și exercitare a sentimentelor moral-sociale de solidaritate interumană, prin adîncirea științelor ce se ocupă de a dreptul cu organizația, viața și mișcarea societăților, și cu sufletul și pornirile inimei omenești, precum istoria, științele sociale, psihologia, etc. Noul humanism nu pune ca țintă de urmărit mai presus de or-ce, ca rezultat necesar și datorit al mecanismului școlar, cultura clasică, prin literaturile antice sau moderne, cultura literară rafinarea gustului pentru formele literare frumoase, dezvoltarea sentimentelor estetice, și imaginației artistice. Ci, deosebit de acestea și mai presus de ele și or-ce, noul humanism, humanismul propriu zis, pune și urmărește armonizarea pornirilor și intereselor individuale cu interesele și aspirațiile totului social, stringerea legăturilor ideale de simpatie și solidaritate umană, trezirea și întărirea senti-

mentului de subordonare față cu scopurile superioare ale societății, în prima linie prin studiul științelor moral-sociale și filosofice, dar mai general, prin modul de a propune studiul or-cărei științe din programul școlar ¹⁾).

II.

Ceea-ce este caracteristic pentru spiritul roman, e tendința cozmopolită, care făcea că *humanitas*, sau cultura ce da omului calitatea ideală și demnitatea de membru al societății omenești, nu se rezerva exclusiv pentru Romani, ci se acorda or-cărui om și se aștepta dela dinsul, indiferent de neam și origine, să poată realiza și reproduce în ființa lui tipul humanității. Dispare deosebirea ce o ridicaseră Grecii între dinșii, ca ființe superioare, și ne-greci, numiți „barbari“, și se formează noțiunea întinsă de „oameni“ cari coprind de o potrivă, măcar în germen, *humanitas*, independent de nația or statul căreia ar fi aparținut fie-care în parte. În toate părțile imperiului se deschidea și înfloria școlii pentru izvodirea „umanității“. În Gallia, Spania, Britania, Asia, pînă și în Orient, cul-

1) Să se vadă reprezentat acest principiu de organizare școlară și urmărit în modul de predare a diferitelor obiecte de studiu în *Curs de Pedagogie* de I. GĂVĂNESCU, București, 1899, pag. 323—334.

tura romană își întindea razele, „umaniza“ și romaniza sufletele, dînd oamenilor, ce veniaŭ la dînsa, calitatea ce-î făcea demni de a figura în statul și societatea Romanilor. Amintesc, ca dovadă, numai școlile celebre din Spania, cari au dat lumii pe un SENECA și un QUINTILIAN.

III.

O întrebare ne vine înainte: cine îngrijia de educație și instrucție? În sarcina și în mîna cui sta deschiderea și conducerea școlilor, învățămîntul și „humanizarea“.

Pînă la imperiŭ aceasta a fost o *afacere particulară*, privată, nu o afacere de stat. *Familia*, prin învățători particulari, îngrijea de educație, nu însă fără oare-care supra-veghere din partea statului, chiar în timpurile cele mai vechi. Dacă nu găsim școli proprii ale statului, dacă nu găsim instituții culturale cu profesori numiți și plătiți de stat, găsim totuși funcționari publici, cari căutaŭ să vadă ce se face în învățămîntul familiei și în școlile dascălilor privați. Acești funcționari sînt censorii. Cenzorii au închis multe școli conduse de străini, de filosofi greci; au închis chiar școli deschise de Romani, așa zisele școli ale retorilor romani.

Dar în ce privește cuprinsul învățămîntului; metoda de propunere, personalul didactic, acestea erau cu totul lasate în voia liberei dezvoltări și liberei concurențe. Statul nu se îngrija nici de formarea, nici de alegerea, nici de susținerea persoanelor ce dădeau învățătura, nici de obiectele de predat, întru cît acestea erau consacrate de tradiție; și nimene nu îndrăznea să se abată dela norma generală.

E cunoscut numele celui mai celebru învățător privat, care avea o școală proprie, unde părinții își puteau trimite copiii, să învețe și să se formeze. Acesta e SPURIUS CARVILIUS (pela 250 a. Ch.). Nu trebuie să se creadă, însă, că numai dela SPURIUS CARVILIUS a început școlile publice particulare; ci mult mai înainte de dînsul se găseseră probe de existența lor.

Statul intervine direct și sistematic în alcătuirea și cîrmuirea învățămîntului numai sub imperiu. Și nu dela începutul imperiului. Nici CESAR, nici AUGUST nu s'au ocupat de astfel de chestii cu tot dinadinsul. Au încurajat literele, au sprijinit și protejat pe scriitorii. Aceasta e un merit, negreșit, destul de mare în fața istoriei culturale. Dar acela, dela care începe o eră nouă, mai ales pentru istoria școalelor în genere, este îm-

păratul VESPASIAN, care a ținut sceptrul în a doua jumătate a secolului I d. Ch. (69—79 d. Ch.), și dela care au rămas memorabilele cuvinte, zise în ultimul minut al vieții: „un împărat trebuie să moară în picioare!“—semnul energiei excepționale, de care a dat dovadă cit a trăit și a cîrmuit. VESPASIAN face din profesorii școlilor mai înalte funcționari ai statului, asigurîndu-le existența din fondul tezaurului imperial. Dăscălimea intră în alcătuirea socială de stat, ca un organ cu o funcție bio-sociologică necesară în viața organizmului social. Se poate fixa astfel, în a doua jumătate a sec. I d. Ch., începutul unei evoluții a breslei profesionale, care e mai importantă de reținut, decît faptul, destul de interesant de altfel, că între cei cari au inaugurat noua stare de lucruri a clasei dăscălești a fost și QUINTILIAN. Dela VESPASIAN pînă la CONSTANTIN CEL MARE, se văd treptele repezi pe cari s'a ridicat ordinea învățătorilor, ca slujbași ai statului. Nu trece o sută de ani, și, sub ANTONIN PIUL (care a domnit pela 138—161 d. Ch.), ajunge a fi declarată o clasă privilegiată: nici dări să nu dea, nici serviciu militar să nu facă, nici-o obligație împovăraătoare să nu-i apese; singura lor îndeletnicire în stat să fie învățămîntul. Cea mai înaltă treaptă în sfera drepturilor o atinse clasa privilegiată a

profesorilor în prima jumătate a secolului IV, cînd CONSTANTIN CEL MARE decretă ca persoana lor să fie inviolabilă.

IV.

Atitea drepturi trebuia să aducă după ele îndatoriri. S'a căutat a se îngrădi cariera didactică, punîndu-se condiții celor ce voiau să intre în ea. Și credem, că desigur doritorii nu lipsiau de-loc. Din contra, cine n'ar fi aspirat să facă parte din o clasă așa de bine văzută, privilegiată și sacrosanctă? Condițiile cerute nu sînt tocmai de ordine tehnic didactică. Sînt condiții generale cari, îndeplinite, nu folosesc numai învățătorului. Se cerceta, bunioară, purtarea candidatului în genere, vieața și felul reputației ce și-a cîștigat. Mai special, în legătură mai directă cu scopul și natura activității lui profesionale, era condiția elocvenței,—condiție de sine înțeleasă pentru un învățămînt, în care se urmăria în prima linie tocmai elocvența. Dar ce cunoștințe se presupuneau pentru „candidații“ la dăscălie? Cum se dovedia posedarea lor? Ce atenție se da părții tehnice? Nu știm nimic. Edictul lui JULIAN, aflat în Codicile Teodosian (XI II, 3, 5) și reprodus de KARL SCHMIDT ¹⁾, și de alți istorici, nu vorbește nimic

1) Op. cit. I, 878. „magistros doctoresque excellere oportet moribus primum deinde facultia“.

despre acestea. Spune numai ca să nu se mai primească în clasa profesorilor decât aceia pe cari îi va găsi demni consiliul și anume *curiales optimi*. Dar după ce normă? După ce criteriu? Aceasta ne-ar fi interesat să știm. A determina condițiile de morală, de știință, de capacitate pedagogică, de pregătire specială cerute pentru sarcina de educator, e cea mai hotărâtoare informație pentru caracterizarea spiritului și adâncimii pedagogice, precum și prevederii politice a unei țări și unei epoci. Și tot atât de importantă este grija aceasta, din punct de vedere practic, pentru un reformator social. Ea primează; deși, adesea, vine mai târziu în centrul de interes al preocupărilor politico-școlare.

V.

Ce se învață în școlile romane? A doua întrebare, după cine învață, trebuie să fie totdeauna aceasta. Programul studiilor și îndeletnicirilor unei școli caracterizează, negreșit, în prima linie, felul școlii, dar adesea și felul spiritului, trebuințelor, precum și mersul culturii unui popor.

Până la imperiū, întrebarea noastră se raportează, firește, la învățământul particular și din familie.

În timpurile patriarhale, încă înainte de republică, pe-cînd se plămădiau virtuțile eroice ale poporului cuceritor, cînd instituția familiei era în perioada ei clasică de înflorire, educația se făcea, desigur, înnăuntru cercului închis și sacru al familiei, și consta din călăuzirea și înriurirea practică a părinților. De instrucție sistematică nu putea fi vorba. Abia dacă se învăța, fără nici-o metodă rațională, scrierea, cetirea, calculul. Dar nu se uita să se învețe ceva de mare însemnătate și foarte caracteristic pentru spiritul roman: legile statului; se învățau cele 12 table, dictate de geniul politic al poporului roman (în sec. V-a Ch.), cum au fost, pentru Evrei, tablele lui MOISE dictate de Jehova.

Copilul se orienta în legile și mecanismul statului nu numai prin învățarea pe de rost a celor 12 table; ci din intuiție și practică. De mic era dus de tatăl său pretudineni, pe unde avea afaceri. Asista în for la discuții publice. Înțelegea și învăța, din văzute și din practică, viața statului și datoriile sale de cetățean. Și tot așa și pentru celelalte indeletniciri și destoinicii caracteristice poporului roman: agricultura și războiul. „Băiatul se găsia pretutindenii lingă tatăl său. Il însoția cu plugul la cîmp, mergea cu el la ospățul unui prietin și în sala unde tătă-său țî-

nea sfat. Pe această cale era instruit în cultura cîmpului și în arta războiului, în cari se încheia viața tînărului său popor, și se dezvoltă prin viață pentru viață. Familia îl forma om practic, care nu se îngrija de formă nici în persoana lui nici în vorbire, ci de caracter, de cuget, de pricepere în serviciile statului sau în meșteșuguri și lucrul pămîntului¹⁾.

Dacă ar fi să fixăm scopul educației în familia romană, în această epocă eroică, am zice hotărît că era *virtus romana*, care se obținea numai prin ajutorul educației, în înțelesul strict al cuvîntului, nu prin mijloace teoretice, prin instrucție rece și pedantă ce se adresează numai intelectului. *Virtus romana*, forța sufletească supremă, care ducea la supremația și stăpînirea lumii, era concentrarea marilor virtuți personale și morale : cumpătarea, curajul, prevederea și înțelepciunea practică, izvorul cumpănirii drepte și al purtării chibzuite și hotărîte în cuget, neclintite și fără preget în săvîrșire.

Și prin ce însușiri pregătitoare trecea sufletul tînăr ca să ajungă la acel ideal bărbătesc ! Intre podoabele tînărului virtuos străluciau : *modestia* și *puđor*. Pe fondul curat al lor creșteau și

1) Dr. KARL SCHMIDT'S, *Geschichte der Pädagogik*, I, p. 762, ediția din 1890, publicată de DITTES și HANNACK

înfloriau în sufletul cetăţeanului: statornicia (*constantia*), serioşitatea (*gravitas*), vrednicia şi onorabilitatea (*honestas*) şi „acea ținută demnă în toate împrejurările vieţii—*virtus* 1)“.

VI.

Şi tot aşa, cu oare-cari adăugiri şi perfecţionări, se urmă educaţia în familie şi în timpul de glorie ai republicei, pînă se slăbiră, se dezlegară şi în mare parte se desfăcură legăturile strinse, ale familiei, şi îşi perdură caracterul lor de sfinţenie.

Încă de pe timpul republicei începu să fie o raritate cazul CORNELIEI, care îşi punea copiii, pe cei doi GRCCHI, şi îngrijirea lor mai presus de podoabele şi sculele preţioase cu cari se făleau alte matroane. Interesul sufletesc al matroanelor se depărtează tot mai mult de centrul vieţii familiei, şi gravitează în afară şi spre alte preocupări decît educaţia copiilor. Dorul de a străluci în societate prin *talente*, de a atrage atenţia, a deştepta admiraţia, unele prin spirit, ştiinţă, literatură, muzică, altele prin mode, lux, cochetărie, aventuri, stăpîneşte tot mai tiranic

1) Ibid, p. 763.

sufletul femeii romane. Legile în contra luxului, legile *Fannia* (161 d. Ch.) și *Orchia* (181 d. Ch.) în contra risipei nechibzuite și lăcomiei necum-pătate la ospete, legi incapabile să oprească pe panta istoriei curentul disoluției morale, sînt simptomatice pentru caracterizarea timpului ce a simțit nevoia să se agațe de ele, ca de o scindură de scăpare în naufragiū. Cit a mai scăpat de înec în timpul republicei, s'a cufundat în adîncul vîrtejului amețitor de sub imperiū. Vine vremea MESALINEI; ca simbol al destrăbălării și desfriului încoronat și idealizat. Legile, ca stavile, nici nu se mai concepeau. Numai biciul de foc al satirei se mai auzia plesnind și lovind, pînă la sînge, vițitul ce se răsfața fără rușine și fără frică. MARTIAL, JUVENAL ieau locul censorilor de altă dată; glasul lor tună, vorba lor usutură. Dar varga satirei lor face asupra societății, aproape acelaș efect ca vergelele lui XERXES asupra valurilor mării. Riul era otrăvit dela izvor. Izvorul trebuia curățit, desinfectat. Iar izvorul fusese educația în familie.

VII.

În istoria educației la Români, ca în multe alte cazuri istorice, se vede încă o dovadă de instinc-

tul de conservare morală a societăților, a popoarelor. Cînd o instituție nu-și mai îndeplinește o funcție de interes vital pentru societate, se înfiripează alt organ social pentru îndeplinirea scopului biologic neglijat.

Familia romană nu-și mai îndeplinea rolul de institut de educație. Societatea nu putea să lase viitorul moral al generațiilor tinere la voia întâmplării. Trebuia să le depărteze de contagiunea pernicioasă a familiei, intrate în descompunere și putrefacție, și să încredințeze sufletele lor unei călăuziri mai sigure și mai destoinice. Treptat cu scăderea etică a familiei, intra în acțiune mai vădită și mai largă școala, ca instituție privată, la început. Oamenii, cari își făceau din creșterea și îngrijirea copiilor, din învățarea și educarea lor, o meserie specială, adunau, în schimbul unei renumerări, pe copiii familiilor, ce găsisău în această ofertă de servicii o descărcare de griji nepotrivite cu dorințele și putința lor.

Ca intermediar între școala, depărtată de cercul familiei, și între educația familiei dată de părinți, apare pedagogul. Acesta era luat adesea dintre sclavii mai deștepți. De cînd însă a pătruns cultura greacă în Roma, vedem, ca regulă, în familiile romane, pedagogi greci, cari însoțiau pe tinerii în toate părțile, îi învățau grecește, îi du-

ceaă la teatru, luind loc lângă dinșii, îi călăuziaă în știință, literatură și vieață, ca niște Mentori nedespărțiți. Devenise o modă ca or-ce familie mai cu vază, saă care ținea să treacă în lume ca atare, să'si aibă pedagogul saă grec, tot cam așa cum a fost și la noi odată, pe timpul influenței grecești, după care a urmat epoca influenței franceze, cu aluviunea sa de pedagogi francezi, aluviune din care a mai rămas moda, guvernantelor străine.

VIII.

Ce se învăța în școlile particulare?

Am putea deosebi trei grade de învățămînt, după terminologia modernă: primar, secundar și superior.

În treapta cea mai elementară de școli, numite *ludi*, „jocuri“, se învăța cetirea, scrierea, calculul, cunoștințe cărora li se da epitetul de *triviales*. Termenul acesta se mai întilnește mai tîrziu, în Evul mediū, sub forma *trivium*, pentru cele trei obiecte de studii mai obișnuite, gramatica, dialectica și retorica. Se întrebuițează și azi, dar nu pentru școli și învățămînt. De unde și cum a început la Romani să se aplice la știința ce se da în școli, fie acestea chiar elementare?

Numirea s'a luat dela locul unde erau aşezate şcolile. Ca şi negustorii, cari caută să-şi aşeze prăvăliile mai în vază, în punctele de întâlnire al mai multor strade, tot aşa şi dascălii îşi alegeau pentru şcoala lor răspintiile, pieţele, unde se încrucişau două-trei strade, *trivia*. De aci şi ştiinţa lor elementară se cheama *scientia trivialis*.

Afară de scriere, citire, calcul, se învăţa în *ludi* legile celor 12 table, sentinţe şi proverbe în versuri. Dascălul acestei trepte de învăţămînt se numia *literatus*.

Cam pela 12 ani se termina *scientia trivialis*, şi se începea studii mai înalte, în a doua treaptă de învăţămînt, la *literatus*. Aci se citeau şi se explicau scriitorii, poezii, se învăţa limba greacă, gramatica, în toate părţile ei, istorie ; se începeau exerciţii în arta elocvenţei.

IX.

Dar toate aceste studii se continuau şi se perfecţionau la *grammaticus*, în cea-ce am numi noi azi, poate, cursul superior al învăţămîntului secundar. Aici nu se încheia învăţămîntul superior propriu zis ; se puneau numai temeliile lui, drept vorbind. De aci încolo se deschideau perspective-

le culturii înalte, aprofundarea unei ramuri de cunoștințe și indeletniciri omenești, în vederea unei specializări, care să dea putința și îndreptățirea unei activități rodnice în societate, să dea o carieră.

De aci încolo tinărul, deja îmbrăcat în *toгу virilis*, avea înaintea sa atracția profesiunilor hotărâte, clar diferențiate în funcții sociale: agricultura, războiul, jurisprudența, oratoria, politica. Pentru toate găsea orientare, instrucție și pregătire specială, care pentru cele mai multe, consta în călăuzire practică și ucenicie de pe lângă un profesionist. Pentru drept și elocvență, se aflau și profesori speciali cari le predau ca obiecte de studii anumite. De asemenea, se înțelege, pentru filosofie. Retorii mai ales se distingeau prin mulțimea școlilor. Grecii și Romanii se întreceau care mai de care să arate mai multe meșteșuguri și mijloace de a deveni cineva *orator*, adică, după tendința lor, om care să vorbească, despre orice lucru, frumos și convingător, potrivit cu locul, cu împrejurările prezente, cu chestiunea și cu auzitorii. Se da atenție gesticulării, intonării, pînă și îmbrăcăminteii.

X.

Este interesant faptul că opinia critică a societății romane, reprezentată în special prin cen-

sori, îngăduia mai degrabă școlile retorilor greci decât pe cele latine. De ce oare ? Din coprinsul unui edict, al censorilor DOMILIUS AENOBARBUS și LICINIUS CRASSUS, găsit în Sueton, reiese că parcă n'ar fi de demnitatea Romanilor să se ocupe cu astfel de învățături. Căci „încă din timpul strămoșilor ni s'a hotărât ce trebuie să învețe tinerimea și ce fel de școli să frecventeze. Această noă întreprindere, care contrazice obiceiul și datoriile, nu ne place și n'o aprobăm....“

Cu toate-acestea, școlile retorilor au fost și au urmat a fi foarte frecventate ; și, dacă retorii Romani se bucurară de o reputație mai inferioară, era mai ales din cauza calității inferioare a retoricei oferite de dinșii amatorilor. În școlile retorilor greci nu se da numai retorică pură și goală, ci și știință, cunoștințe de fond, filosofie. Și dinșii învățau pe discipolii lor cum să producă efecte teatrale, prin intonație, gesturi, mimică, prin căderea togei la timp. Dar acestea nu se consideraū ca fondul însuși al elocvenței. Grecii avuseră doar pe un DEMOSTENE, gloria neîntrecută a elocvenței lor, și din acel model și izvor etern de putere oratorică nu învățau numai limbujie deșartă, frazeologie ametoare, efecte scenice, declamație ușoară ; ci învățau cum să lumineze și să convingă spiritul prin idei și argu-

mente, cum să zguduie sufletul prin mișcarea sentimentului și patimelor adânci, cum să răscolească inimele și mințile prin considerații înalte și serioase ale lucrurilor și chestiilor ce ating viața și soarta omenească. Nu ținuse doar în respect Demostene pe Filip al Macedoniei, cit 10 armate, numai cu gesturi și cu declamație seacă.

XI.

Latinii, care nu dezvoltaseră din spiritul lor propriu nici teoria nici arta elocvenței, și care au găsit la alții modelul ideal admirat de dinșii, au făcut și ei ce face orce om sau popor imitator; au rămas orbiți de aparențe, de superficial, au confundat unul dintre mijloace—și anume pe cel mai bătător la ochi, dar secundar—cu scopul și fondul elocvenței și au făcut din retorică o școală de gesticulare, de frazeologie seacă, de meșteșugiri și trucuri tipice, cari, se învățau fără folos pentru dezvoltarea individului.

Și atunci s'a dat naștere, pentru întâia oară în istoria culturii, acelu dezacord nefiresc între știință și viață, între școală și trebuințele vitale ale societății, dezacord care apare și se accentuează în toate civilizațiile de împrumut și importate de aiurea.

În țara sa de origine, unde cunoștințele și orientările au crescut ca organe necesare în lupta pentru existență, cultura se ivește ca mijloc biologic de adaptare la niște împrejurări, a căror realitate se impunea prin fâțișă atingere și amestec sensibil și neîntrerupt cu viața. E acord perfect între funcțiune și organ, între cuprins și formă. Mai tirziu, se poate întâmpla, în aceeași țară, ca organul, forma, să nu mai corespundă trebuinței; ca funcțiunea biologică să scadă; fondul, cuprinsul, să se altereze și să facă inutil sau impropriu organul corespunzător, ca mijloc biologic de adaptare. Aceasta e o fază morfologică la care sînt expuse ființele vii, și de care nu sînt scutite nici societățile omenești, în formele lor culturale. Dar, la civilizațiile de imitație, acest dezacord se stabilește din capul locului.

Pe-cînd la țările culturai de origine, știința este, sau cel puțin a fost la început, cu necesitate o putere reală, și se arată invederat ca atare; la țările cu civilizație de imitație, știința, formele culturale, importate de aiurea, nu corespund unui fond real coexistent sau chiar preexistent; acesta se așteaptă să vină în urmă, dacă se poate.

Romînia modernă a suferit și suferă încă de acest rău. O parte însemnată din zvărcolirile

noastre culturale au de scop de a crea un cuprins și un fond real formelor culturale aduse de-a gata, și deci goale, din civilizația apuseană, a da o funcțiune vie și adecvată organelor sociale, instituțiilor, importate de aiurea.

O altă țintă de urmărit ar fi fost, poate, a crea dela început, din fondul și pentru cuprinsul sufletesc existent, formele și organele sociale potrivite naturei noastre proprii ; a dezvolta o cultură și o civilizație proprie, după inspirațiile geniului etnic și după aspirațiile naționale, cu ajutorul experienței noastre și călăuziți de spiritul și metoda experiențelor omenirii mai luminate.

Românii au procedat astfel pentru unele din formele culturale, create de-a dreptul din substanța geniului propriu, ca fețe noi și note originale în desfășurarea progresivă a naturei omenestii pe pământ. Pentru altele, însă au căzut în ispita imitației, orbiți de strălucirea altui geniu, care a răsărit pe cerul culturei înaintea lor și le-a luminat calea. Din amăgirea lor s'a născut acel dezacord, măcar în parte, între școală și viață, care făcea pe *SENECA* să le aducă aminte: „*Non scholae, sed vitae discimus*“—maximă didactică, ce nu trebuie s'o uităm nici noi.

Popoarele moderne, mai ales cele așa zise „ti-

nerede", au mai dese ocazii să cadă în greșala vieții de imitație a Romanilor, ba încă, une-ori, cu mult mai nechibzuit.

Procedarea lor amintește cite-odată pe a celebrului și hazliului cavaler dela Mancha, care, în dorul de a se purta și trăi după felul cavalerilor medievali, nu se hotără odată să se scoale de jos, când l'a trîntit Rosinanta, pînă-ce nu'și recapitulă în minte întîmplările analoge ale ilustrelor lui modele și ce-a'au făcut dinsele în astfel de împrejurări.

Cazul lui DON QUIJOTE ne amuzează, însă, mai puțin cînd îl întîlnim la popoare.

XII.

Să. nu sfîrșim studiul educației la Romani fără să pomenim, pentru memorie, încă vre-o cite-va maxime pedagogice, tot așa de înțelepte și de ades citate de moderni, ca și maxima lui SENECA de mai sus.

Un precept pedagogic, care merită să fie neconținut și cu stăruință repetat profesorilor noștri și scris ca *motto* conducător pe or-ce carte scolară și pe porțile școalelor noastre, este acel prudent sfat didactic al lui PLINIU: *non multa, sed multum*—puțin și bine! Ce perfect se complec-

tează maxima lui PLINIU cu aceia a lui SENECA: *non scholae, sed vitae discimus!* Alegeți lucruri și cunoștințe folositoare, cari servesc omului să-și îndrepteze situația lui pămîntească și să-l călăuzească în viață, alegeți ce e mai important pentru lumina inteligenței și pentru stăpînirea naturii, și dați-le în școli lămurit, atrăgător, plăcut! Nu vă perdeți în amănunte secundare, inutile, pedante!

Îată ce ne învață înțelepciunea pedagogică a Romanilor, în bunul lor simț practic.

Dacă la acestea mai adăugăm tot așa de des citatul aforism al lui JUVENAL: *mens sana in corpore sano*, recomandat de LOCKE ca principiul suprem al educației, complectăm, în trei linii mari, direcțiunile esențiale ce ne inspiră familiarizarea cu gândirea pedagogică a strămoșilor noștri, și cunoașterea mai de aproape a lipsurilor noastre de azi. Nu e de prisos a spune că educația fizică, în adevăratul înțeles al cuvîntului, nu și-a găsit încă timp să pătrunză în activitatea efectivă a școalelor noastre. O oră două de gimnastică pe săptămîină, prevăzute în program, e o derizie de educație, nu educație.

Prelegerea XVI.

FEMEIA ȘI COPILUL LA GRECÎ ȘI LA ROMANÎ.

I. Notițe bibliografice relative la izvoarele de consultat pentru studiarea pedagogiei la Greci și la Romani.

II. Fazele prin cari a trecut concepția despre femeie, pînă la Greci și la Romani.—Femeia ca servă, la popoarele clasice. La Spartani, servind intereselor statului; la Atenieni și Romani, servind bărbatului.

III. La Spartani, educată ca producătoare de viitori cetățeni, voinicii apărători ai statului.

IV. La Atenieni: menajeră și servă a bărbatului. Gospodinei nici-o instrucție deosebită. Menirea ei, să lucreze pentru casă și să placă stăpînului.—Hetairile.

V. La Romani. Lepădarea copiilor de sărăcie sau numai de economie. *Columna lactaria*.

VI. Situația femeii. Matroana în educația de familie.

VII. Cultura greacă, aducînd pedagogul în familie, lasă femeia fără ocupație serioasă în familie. Lipsa unei direcții prevăzătoare în educarea femeii pentru alte în-deletniciri serioase în societate.

VIII. Gîndirile lui PLATON în «chestia femeii». Fie-cărei ființe omenestii locul și funcția socială, indicată de aptitudinile sale firești. Asemănare și deosebire de natură între oameni, bărbați și femei. După ce se cunoaște? »Nici-o în-deletnicire în stat nu aparține bărbatului ca bărbat, sau femeii ca femeie». Talentele și dispozițiile aproape egal distribuite la cele două sexe.

I.

Incheind schița generală a educației la popoarele clasice ale antichității, mai înainte de a trece la espunerea concepțiilor lor despre copii și despre educația specială a femeii, voi adăuga cîte-va *note bibliografice* relative la izvoarele de consultat, pentru studierea mai amănunțită și documentată a teoriei și practicei educaționale la *Greci și Romani*.

La Greci.—Deosebit de operele deja pomenite ale lui PLATON (*Statul sau Republica și Legile*) și ale lui ARISTOTEL (*Politica*), informații teoretice și practice despre educație se găsesc în *Ciropepeia* și *Memorablele* lui XENOFON, în „*Noptile atice*“ ale lui GELLIUS (pela 150 d. Ch.), în scrierea lui DIOGEN LAERTUL: „*Viața și ideile filosofilor mai însemnați*“ (pela 220 d. Ch.). Apoi scrierea: „*Despre educația copiilor*“ atribuită lui PLUTARCH (100 d. Ch.); Satira lui LUCIAN „*Anacharsis sau despre gimnaziu*“; și lucrarea lui FILOSTRAT: „*Despre gimnastică*“.

Deosebit de aceste izvoare, cari tratează direct despre educație, estragem date interesante pentru istoria pedagogiei din poeți și istorici cari au atins indirect chestii relative la educație, precum OMER, ARISTOFAN, PLUTARCH.

La Romani.—După epoca din istoria romană ce voim să studiem, avem mai întâi pe CATON CEL BĂTRÎN (234—149 a. Ch.) și pe TERENCE VARON (pela 60 a. Ch.), amândoi pentru epoca republicei, primul în *Praecepta ad filium*, al doilea în tratatul său *de liberis educandis* și în enciclopedia sa cuprinzând *Artes liberales*. Pentru epoca imperiului, avem pe QUINTILIAN (35—95 d. Ch.), cu însemnata lui operă *Institutio oratoria*; apoi scrierile autorilor Greci: GELLIUS, DIOGEN LAERTUL, PLUTARCH.

La acestea se adaugă, negreșit, izvoarele indirecte ale istoricilor, poeților, oratorilor, cari au tratat, în trecut, chestii de educație, precum: CICERON în *de oratore*, *de officiis*, *de natura deorum*; SENECA, TACIT (în *de oratore*), PLINIU CEL BĂTRÎN, MARCU AURELIU; apoi TERENCE, PLAUT, JUVENAL, etc.

Cit despre studii integrale despre teoria și practica educației la Greci și Romani, nu voi înșira multe. Mă mărginesc a reaminti operele deja recomandate, cele două mari *enciclopedii pedagogice* ale lui SCHMID și REIN, *Geschichte der Pädagogik* de KARL SCHMIDT, *Didaktik* de O. WILLMANN, etc., în articolele și capitolele relative la aceste chestii.

II.

Cunoaștem care era situația femeilor și a copiilor la sălbatici și la popoarele orientale vechi 1).

Nu este întimplătoare și capricioasă, ci necesară și întemeiată apropierea între soarta copiilor și a femeii în istoria omenirii. Și copiii și femeile au avut, dela începutul societăților omenești și pînă azi aceeași soartă. Și astăzi femeile sînt puse, chiar de oameni culți, pe același picior de egalitate, cu copiii. Nu sînt ambele categorii de ființe considerate și azi ca minore?

Situația lor a fost ursită să treacă prin mai multe faze. Faza cea mai inferioară a fost aceea a unui animal domestic; după stadiul animalității găsim stadiul instrumentului de muncă, de bogăție, *faza economică a servituții*. La popoarele orientale, atît femeia cît și copilul sînt considerați ca instrumente de cîștig. Copiii mai ales sînt priviți ca mașini de muncă, de profit pentru tatăl de familie; și femeia avea întru atît importanță, întru cît dedia bărbaților aceste mijloace de muncă și de cîștig: copiii.

A treia fază, ceva mai superioară, o găsim la antichitatea clasică, la *Greci și la Romani*. Aci

1) Vezi prelegerile anterioare.

femeia, în trăsături generale, dacă nu mai este considerată întocmai ca un instrument economic de câștig, este totuși considerată ca servă, deci în definitiv tot ca mijloc, dar pentru un scop ceva mai puțin trivial și înjositor; este serva bărbatului la Atenieni, mai ales, și la Romani; este serva statului la Spartani.

III.

Spartanii, grație concepțiunii rigide și mărețe de stat, din care făceau un scop pentru viața fiecărui om, ne dau în antichitate exemplul unui popor, care, dacă întrebuițează pe om ca mijloc, îl întrebuițează însă, în definitiv, pentru un scop înalt, pentru un interes general.

Se poate distinge această însemnată caracterizare a fazelor culturale în istoria omenirii: o fază este cu atât mai înaltă, cu cât ființa omenească, în genere, fără deosebire de rasă și de sex, e considerată ca scop în sine; sau, dacă e pusă în raport cu alte scopuri sociale superioare, se caută totdeauna o armonie între trebuințele și aspirațiile colective și cele individuale. Se caută a se pune în acord natura și rezortul vieții individuale cu legile vieții sociale.

De această concepție se apropiau Spartanii,

în parte. Zicem *în parte*, pentru-că, deși se ia ca scop și se consideră ca țintă ultimă ceva așa de superior ca statul, totuși nu ne putem aștepta dela Spartani să aibă o idee mai înaltă despre natura și drepturile morale ale individului, încît să caute să armonizeze trebuințele individului cu aspirațiile generale ale societății. Această idee o găsim formulată, ca un deziderat, de PLATON, în teorie; în practică nu se află nici cîiri realizată.

La Spartani numai parțial. Copilul dela naștere era considerat ca un viitor cetățean, ca un mijloc pentru activitatea socială, pentru apărarea statului. Dacă, prin calitatea nativă, se vedea că nu era menit pentru acest scop, copilul era nimic; dacă îndeplinea condițiile prelabile, era educat în vederea acestui scop ultim.

Femeile, de asemenea, ca producătoare de viitori cetățeni, erau educate ast-fel ca să fie în stare să dea indivizi robuști, puternici, meniți ași îndeplini bine sarcina lor de apărători ai statului. Primeau o educație fizică sistematică, făceau exerciții gimnastice, luau parte la danțul public, fie separat fie în comun cu bărbații.

La Atenieni nu mai găsim acea consecvență practică, așa de evidentă la Spartani; nu mai vedem așa de bine scopul ultim al întregii pro-

cedări de educație publică. Tot ce s'ar mai putea spune în general, în astă privință, ar fi poate că se căuta acea-ce se numește cultura generală frumoasă, atît pentru spirit cit și pentru corp.

Tendința aceasta se găsește însă în moravurile orașului Atenian, nu se formulează ca o lege, în jurul căreia să graviteze toate mijloacele și instituțiile de educație și activitate publică a statului. *Eitos*, moravurile și tradițiile ieșite din dispozițiile organice ale spiritului atic, el dicta felul și direcția educației.

Femeia la Atenieni nu avea acea menire lămurit precizată în vederea utilității statului, ca la Spartani; nu i se da vre-o educație specială, chibzuită ca mijloc pentru realizarea unui scop social, cum era, bunioară la Spartani, existența și apărarea statului. Femeia la Atenieni era o menajeră și servă a bărbatului, un mijloc de amuzament, un agrement al vieții lui. De aceea nici nu i se cerea să se priceapă la altceva, decît la gospodărie, să știe să facă ce trebuie casei, să toarcă, etc. Altă cultură, vre-o știință mai deosebită, nu. La ce i-ar folosi bărbatului, dacă ar ști femeia să-i facă frumoase figuri retorice? Dacă e vorba să îngrijească de vre-o figură frumoasă, apoi aceasta se înțelegea dela sine că trebuia neapărat să fie figura ei proprie.

Cind natura nu fusese destul de darnică sau meșteră în estetica chipului unei femei, intervenia numai decît, și cu prisos, arta, spre a drege imperfecțiile și a isvodi frumusețea înfățișării. Ateneencele erau în adevăr maestre în arta de a se face frumoase. Iși îndeplineau astfel una din datoriile lor : de a plăcea stăpînului, bărbatului.

În arta de a plăcea, însă, erau între femei unele cari se specializaseră cu dinadinsul și își făcuseră o menire exclusivă a vieții, o adevărată profesie. Acestea erau hetairele. Fără a cădea nici în rîndul josnic al precupețelor ordinare de iubire, dar, în acelaș timp, cu alure de viață destul de liberă, spre a ieși din cadrul tradițional al femeii gospodine, hetairele, fără legături fixe de familie, ocupau în societatea ateniană un loc particular ; alcătuiu cea-ce s'ar putea numi un *Demi-Monde* al antichității eline. Între ele se găsea femei cari străluciau nu numai prin frumusețe și spirit, prin eleganță și talente artistice, dar și prin o instrucție serioasă, prin o distincție de maniere alese, care făcea că societatea lor era căutată chiar de oamenii cei mai de seamă ai cetății. În „Salonul“ lor se întilniau filosofi timpul și oamenii politici, oamenii de stat, artiștii, oratorii. SOCRATE fre-

cuenta casa acestor „prietene“—căci *hetairă* nu înseamnă altceva etimologiceste; iar PERICLES își alege pe una dintre ele de soție, pe nobila ASPASIA. În mijlocul unui popor de artiști și de filosofi, popor înamorat de frumos și de armonia vieții, era natural să se desvolte o astfel de clasă de femei, preotese ale cultului intelectual estetic, cari să înfățișeze într'un echilibru mai sensibil formele multiple de manifestare ale trebuințelor sufletești, ce mișcău viața adîncă a straturilor sociale superioare.

Alături cu femeile supuse regulelor obștești, și despre cari DEMOSTENE zicea că sarcina lor este de a păzi casa și de a înmulți numărul copiilor, se ridică astfel în societatea greacă o altă categorie de femei, cari se împărtășesc din apajul cultural, destinat exclusiv bărbatului. Nu doar că celorlalte femei, fără excepție, nu li da nici o instrucție; dar cele mai învățate dintre dinsele știaă doar să scrie, să citească; iar cînd învățau și să cînte din gură sau cu chitara, se zicea că au atins idealul celei mai complete educații.

V.

In Roma găsim pentru femeie o situație, care se deosebește întru cît-va de situația femeii la

Atenieni, dar în trăsături generale se aseamănă. La Romani, ca și la Greci, femeia era serva bărbatului.

Bărbatul, mai întâi ca tată de familie, vestitul *pater familias*, de care s'a asociat ideia autorității teribile, avea un drept foarte mare asupra copiilor, drept consacrat de moravuri și de legi.

Cele 12 table conservau obiceiul lepădării copiilor. Dar să observăm o deosebire între principiul dela care pornia Romanii în lepădarea copiilor și între principiul dela care pornia Spartanii. Spartanii expunea pe copii, îi lepăda, intru cit nu erau adaptabili la scopul general al conservării statului. La Romani nu se aruncau numai copiii infirmi, ci chiar din cei sănătoși, totdeauna cînd mijloacele materiale ale tatălui de familie nu permiteau conservarea și îngrijirea unui număr mai mare de copii. La Spartani nu putea să existe o asemenea lege. Proprietatea individuală neexistînd, fondurile comune se întrebunțau în folosul tuturor. Era destul să se nască un copil viguros, pentru ca să i se respecte dreptul la viață. La Romani, unde proprietatea individuală era strict îngădită de legi și, firește, mărginită cantitativ, limitele ei condiționa negreșit și dreptul la viață al individului. Cine, din întimplare, venia în lume și deschidea

ochii în o familie săracă, putea să-î închidă cit de grabnic, pentru vecie ; nimerise rău acolo ; nu se găsia nimic pentru el la banchetul vieții.

Lepădarea copiilor era la Romani un obicei, practicat deci și din motive de economie. Avea o celebritate destul de tristă piața, unde se găsiau mereu copii aruncați, și unde se ridicase *Columna lactaria*, ca simbol al destinului ei. Acolo espuneaŭ copiii lor acele familii cari voiaŭ să-și economisească puținele lor mijloace, pentru un traiŭ mai comod și mai liber. Circulația în piață fiind mai mare, se putea întâmpla mai ușor ca vr'un om milos și mai cu dare de mină, să se îndure de bieții desmoșteniți, și să-î ia, să-î crească.

De altfel, reducerea copiilor din motive economice nu-î o caracteristică exclusivă a vieții romane ; este o consecvență logică în practica unei organizații și unei stări sociale anumite ; ori-unde și ori-cind se vor găsi aceleași condiții de organizație și funcțiune socială, se vor ivi aceleași fenomene istorice. Restrângerea sistematică a numărului copiilor în familii, cum se practică în unele țări ale Europei moderne, în Franța, Germania (*Zweikindersystem*), etc., dovedește această lege sociologică. Și apoi nici nu găsim la Romani, vre-o concepție despre viața copiilor,

așa de înaltă cum o găsim azi, cel puțin în teorie, în părțile cele mai culte ale țărilor civilizate, aceea concepție despre copil ca de o forță socială latentă, pe care arta educației are să o cultive și să o dezvolte, ca pe un dar al naturei, neprețuit de folositor pentru propășirea societății.

VI.

În ce privește situația femeii la Romani, deși stă ne-apărat tot așa de jos, ca la Atenieni, totuși rolul ei în familie e deja mai important. În educație, bunioară, cu toată insuficiența materialului de cunoștințe și a metodei, cu toată necunoștința rațională a scopului educației, femeia influențează creșterea copiilor.

Dacă educația băeților era lăsată mai exclusiv călăuzirii bărbatului, tatălui de familie, fetele rămânea în sarcina matroanei. Fără îndoială, matroana adesea se ocupa destul de serios și de educația băeților. Se cunosc exemple de oameni distinși în istoria romană, cari și-au datorit calitățile lor superioare influenței venite dela mamele lor. Matroanele ajunseră să înțeleagă și să simță importanța sarcinii lor de educatoare. Una din ele, CORNELIA, nu considera oare această sarcină ca cea mai înaltă onoare și glorie a femeii?

VII.

Dar cazuri de felul acesta alcătuiesc strălucirea vremurilor vechi. Atunci moravurile, simple și sănătoase, ale vieții de familie permiteau matroanelor să se ocupe și de educația copiilor, pe lângă celelalte treburi ale casei. Cînd însă, mai tîrziu, cultura greacă pătrunse în Roma și pedagogii greci intrară în familiile Romane, matroanele găsiră prilejul a se supune unei mode, ce le scutea de-o grea îndatorire și le lăsa timpul mai liber pentru petreceri și ușurințe, aspru zugrăvite de satirici și istorici.

Zadarnic un CATON, și alții ca dînsul, fără să poată opri cursul prefacerii sociale, se opuneau la veleitățile de falsă emancipare a femeilor. Ei aū înțeles destul de bine, în felul lor reacționar, că femeia trebuia să rămînă ce a fost și așa cum a apucat dela strămoși, și să lucreze și să se manifeste în direcția în care s'a manifestat din timpurile vechi, ca să se păstreze și societatea romană și statul roman ne atins și nevătămat. Dacă alături cu un CATON s'ar mai fi găsit și alte spirite politice mai prevăzătoare, cari să fi înțeles din vreme unde ajunge societatea umană, cînd nu dă ne-apărat femeii un rol social serios; dacă, spre a se înlătura aceste urmări, s'ar fi gîndit să se deschidă femeii noi perspective de ac-

tivitate folositoare, și, în locul—lăsat din nenorocire tot mai gol—al ocupațiilor de familie, s'ar fi gândit să-i dea o îndeletnicire publică în societate, în stat; atunci desigur că lucrurile, în evoluția lor istorică, n'ar fi ajuns acolo unde le-au văzut istoricii și satiricii Romei. Însă aceste urmări nu se puteau vedea de niște capete îngrădite în lanțurile tradiției. Și, din înalțimile eugetării mai înalte, sint rare spiritele ce aruncă, în opoziție evidentă cu tradiția și credințele timpului, niște premise din cari să tragă, cu curaj intelectual, concluzii practice depărtate de îndeletnicirile obișnuite.

O astfel de energie mintală avusese înainte
PLATON.

Dar cesă ne mai plîngem că, petimpul lui CATON BĂTRÎNUL, nu s'au găsit teoreticiani, cari să susțină o altă direcție în educația și activitatea femeii, cînd chiar azi această chestiune este încă în litigiu, nerezolvată, și întîmpină și azi, chiar în teorie, multe—iar în practică și mai multe—dificultăți în dezlegarea ei!

VIII.

Și din punct de vedere pedagogic și social, PLATON s'a pronunțat pentru o egală îndreptă-

țire și îndatorire a bărbatului și a femeii, pentru o egală destoinicie a lor.

Să cităm textual argumentele marelui gânditor al antichității. Și e nevoie să le cităm, ca să se vadă cât de incomplet și inexact se menționează PLATON, în istoria educației femeii, numai ca un bizar născocitor al comunismului sexual, în care femeile și bărbații ar trăi d'a-valma, fără legături și deosebiri de familie. ¹⁾ Noroc că scrierile lui PLATON nu au dispărut încă și că i le putem consulta de-a dreptul, spre a-i descifra gândirea.

Primul principiu, pus înainte de PLATON, ²⁾ e că ori-ce ființă să fie la locul de funcție socială pe care i-l dictează aptitudinile și natura sa proprie.

Al doilea principiu, care în aparență, după-cum

1) «Din această lege și din celelalte de mai înainte rezultă, crez, lucrul următor»:

«Care?»

«Că toate aceste femei să fie comune tuturor acestor bărbați, și nici-una să nu trăiască anume împreună cu nici-unul, și ca și copiii să fie comuni și nici-un tată să nu-și cunoască copilul, și nici copilul pe tatăl său».

«Aceasta deșteaptă mai mare nedumerire, în ce privește putința și folosul».

«Eu crez, zisei, că în ce privește folosul desigur nu poate fi nici-o îndoială că ar fi o foarte bine-făcătoare instituție aceea că și femeile și copiii să fie în comun, dacă ar fi cu putință. Însă, în ce privește posibilitatea ei, de asta mă îndoiesc foarte mult. (PLATON, *Statul*, V).

2) *Statul*, cartea V.

observă însuși PLATON, stă în contradicere cu cel dintâi, este că : de oare-ce toți indivizii, femeile și bărbații, trebuie să conlucreze la același scop, toți trebuie să aibă aceeași cultură.

Și par contradicătoare aceste principii pentru-că cel dintii cere ca fie-care ființă să fie la locul ce'i indică organizația sa proprie, de unde ar urma că femeii să i se dea o educație deosebită conformă cu rolul naturei sale, ce pare a fi altul decît al bărbatului ; iar al doilea principiu cere ca toți indivizii să aibă aceeași cultură.

Dar PLATON își pune problema : E femeia, prin natura ei, în stare a conlucrea cu bărbatul în toate afacerile, în nici-una sau numai în unele ?

Și se întrebă : ce va să zică natura identică sau diferită și după ce se cunoaște ? Sau, în termenii lui proprii :

„Ce noțiune ne facem despre natura deosebită și asemuită, și la ce ne raportăm cînd desținăm ocupații deosebite celor cu natură deosebită și ocupații asemeni celor cu natură aseme-nea ?“

După ce s'ar cunoaște deosebirea de natură și deci de capacitate specială între bărbat și femeie ? După faptul că femeia naște, iar barbatul nu ? Or după îndeminarea lor specială în anumite ocupații ?

„Dacă genul bărbătesc și cel femeiesc se deosebesc în vre-o artă or altă îndeletnicire, vom zice că trebuie să recunoaștem între cele două sexe această deosebire ; dacă însă se va părea că ele numai prin aceasta se cred deosebite, adică în faptul că femeile nasc, iar bărbatul produce, vom zice că nu e dovedit deloc prin aceasta că femeia și bărbatul se deosebesc între ei, cu privire la aceia de care vorbim (adică funcția socială, în activitatea statului) și vom susține mai departe că și conducătorii și femeile lor ar trebui să se ocupe cu acelaș lucru“.

„Foarte just, zice el“.

„Vom constrânge deci pe protivnicul nostru să ne dovedească în ce artă saū îndeletnicire, ce aparține organizării statului, natura femeii nu e aceeași ca a bărbatului, ci deosebită“.

„De sigur“.

„Haide, răspunde, îi vom zice. Nu crezi oare că se cunoaște că unul e făcut pentru ceva, iar altul nu, după-cum unul învață ușor acel lucru, altul greu ; unul, după puțină învățatură, descopere însuși foarte ușor ceva în calea celor învățate ; celalt, chiar dacă i se dă multă învățatură și exercițiu, nu ține măcar minte ce a învățat ; pe unul îl susține forța corporală la muncă, altuia îi este protivnică ? Nu este acesta oare

semnul după care se cunoaște, dacă cine-va e potrivit sau nu pentru o îndeletnicire anumită?

Iar mai departe PLATON conchide: „Multe femei sînt în unele privinți mai destoinice decît bărbații. In rezumat însă, iată cum stă lucrul.

„Nici o funcție din cele ce se îndeplinesc în stat, amicul meu, nu aparține bărbatului ca bărbat, sau femeii ca femeie; ci, între amîndoa felurile de ființe, dispozițiile naturale sînt deopotrivă împărțite, și femeia poate tot așa ca și bărbatul să ia parte la toate activitățile; în total însă femeia e mai slabă decît bărbatul“.

Și mai departe: sînt femei cu dispoziții către medicină, altele nu; unele către muzică, altele nu; unele către gimnastică, altele nu; unele înțelepte, altele nu; unele curajoase, altele nu; unele bune pentru apărarea statului, ca și bărbații, altele nu“.

Deci, la naturi egale, ocupații egale. „Tocmai ceea-ce se practică de obicei e contrar naturei, ear nu ceia ce se propune“, încheie PLATON.

Ca să persifleze pe cei cari caută deosebirea de natură și de aptitudine naturală în altceva, decît în deosebirea înclinațiilor și destoiniciilor probate la lucru, PLATON ia un exemplu hazliu: „Dacă vedem un ciobotar chel, oare

chelia lui îl arată că e apt pentru această artă sau alt-ceva ?“

Ceea-ce arată că o ființă e aptă pentru o vocație, este numai existența facultății necesare la îndeplinirea acelei chemări. Iar existența facultății se dovedește numai prin funcționarea și manifestările ei reale.

Nu se va trage de aici, negreșit, numai-decît concluzia, că acolo, unde acele manifestări nu se arată, facultatea naturală corespondentă nu există ; căci aceasta poate n'a fost pusă în condiții necesare de funcționare. Din insuficiența manifestărilor științifice, culturale în genere, ale «sexului slab», nu se va trage, desigur, cu justete concluzia unei inferiorități firești, fatale și iremediabile a femeii, ci va trebui să se atragă mai degrabă atenția asupra condițiilor inegale, în cari s'aun dezvoltat de veacuri facultățile ei sufletești.

Pe acest teren nou, discuția iese din marginile chestiei așa cum o formulase antichitatea, prin geniul lui PLATON.

Ne oprim aci, admirînd înălțimea de vederi la care s'a urcat, prin PLATON, mintea omească în lumea veche. Concepția despre valoarea femeii în societatea umană, așa de îngust văzută și atît de umilitor practică, se ridică, în

conștiința luminoasă a unui gânditor, la o strălucire de cugetare senină și dreaptă, care scapă antichitatea clasică de o condamnare absolută, și servă de orientare veacurilor următoare în drumul lor nesfirșit către progres.

PARTEA II

ISTORIA PEDAGOGIEI MODERNE

CURS ȚINUT LA UNIVERSITĂȚEA DIN IAȘI
în anul școlar 1900—901.



Prelegerea I.

FOLOSUL ISTORIEI PEDAGOGIEI.

— —

I. E mai bine să se înceapă studiul pedagogiei cu istoria teoriilor și instituțiilor de educație ori cu partea sistematică? Ce trebuințe caută să mulțumească acest curs de istoria pedagogiei. Complectarea pregătirii pentru cariera didactică. Element de cultură generală. Părerile lui S. G. WILLIAMS și HERBERT SPENCER Chestiile de educație în școlile noastre. Programele analitice ale învățământului secundar din 1899.

II. Necesitatea cunoașterii istoriei pedagogiei pentru cultura generală. Argumente din istoria culturii noastre. 1) Sistemul *Bell-Lancasterian* în învățământul nostru primar, pe la 1830. Din ce necesități auz recurs BELL și LANCASTER la procedarea învățământului mutual. BELL în India. LANCASTER în Londra. 2) Alt exemplu: Raportul către Domnitor al Mitropolitului STAMATI. Cererea de a se propune știința nu mai în limba elină. Pentru ce? 3) Școlile catolice ale Iezuiților și protestantismul în raport cu cultura noastră.

III. Istoria culturii generale și a pedagogiei, necesară pentru interesul de a ne înțelege instituțiile noastre și de a ne orienta în metoda de a utiliza experiența altor nații. Curentele culturale străine la noi. Cum se poate greși în imitarea instituțiilor altor popoare, dacă nu se are în vedere istoria temeinică a dezvoltării acelor in-

stituii din necesitățile și stările sociale ale timpului. Cazul pornirii în contra studiilor filozofice din liceele noastre. Filozofia în Germania în prima jumătate a sec. 19-lea; tendințele actuale.—In ce condiții folosește imitarea. Exemplul dat de H. L. CHAMBERLAIN.

IV. Care trebuie să fie azi directiva culturii noastre.

V. Interesul pur teoretic în studiul istoriei pedagogiei.

I.

Se discută, adesea, dacă e mai metodic a se începe cursul de pedagogie cu expunerea sistematică a teoriilor pedagogice ori cu istoria lor.

E o discuție de puțin interes.

În ambele cazuri, fie că vom începe cu partea dogmatică a științei educației, expunând problemele pedagogice în înlănțuirea lor logică, spre a trece apoi la dezvoltarea lor în timp; fie că se începe cu evoluția ideilor și teoriilor dela început pînă azi, și se arată apoi, în sistem, faza actuală a cugetării pedagogice—cîștigul intelectual e de-o potrivă de mare.

În cazul întîiu, se dă minții un criteriū de apreciere a trecutului, decî putința studiului critic a dezvoltării teoriilor pedagogice, fiindcă se cunoaște, dela început, în mod sistematic, atît punerea chestiilor cît și soluția lor mai plauzibilă. În cazul al doilea, se urmărește treptat nașterea și dez-

voltarea concepțiilor pedagogice, atit în ce privește sistemele cit și aplicațiile practice; și astfel se cîștigă convingerea că cugetarea noă, ridîcîndu-se din studiul comparativ și din amendarea celor anterioare, are la temelie întreaga experiență și dezvoltare dinnaintea ei și poate servi mai sigur de bază activității, în noile împrejurări ale lumii.

Acest curs de istoria pedagogiei il consider, mai întii de toate, ca o complectare în orientarea profesională a acelor ce se pregătesc pentru cariera didactică. Căci, ce poate orienta mai direct, în această ramură, decit percurgerea, în decursul veacurilor, a dezvoltării concepțiilor pedagogice, căntarea la obirșie a problemelor de educație, așa cum s'aū ivit în diferite timpuri și țări, și cunoașterea soluțiilor propuse de spiritele cele mai alese ?

In al doilea rînd, cunoștința teoriilor și a instituțiilor pedagogice se poate considera, însă, ca un element necesar al culturii generale,

Aceasta este și părerea lui SAMUEL G. WILLIAMS, un distins pedagog din Statele-Unite ale Americii, decî din o țară ce nu excelează prin idealism fantezist, ci prin spirit sever de practicitate. In darea de samă ce o face despre modul cum

se învață pedagogia în Statele-Unite, ¹⁾ S. G. WILLIAMS, profesor la Universitatea Cornell din I-taca, își exprimă regretul: 1^o că nu se înființează mai degrabă un curs special și separat de istoria pedagogiei, atit de necesar pentru înțelegerea culturii generale a timpului; și 2^o că cei cari nu se destină carierii didactice, nu se cred nevoiți, pentru complectarea culturii lor generale, a urma cursurile ce se țin asupra științei educației.

Deci în conștiința practicului american s'a născut credința că pedagogia trebuie privită ca făcînd parte din științele constitutive ale culturii generale.

Cum s'ar putea întemeia această afirmare? Voiți arăta argumentarea unui gînditor superior, tot de rasa anglo-saxonă—HERBERT SPENCER. În scrierea „*Despre Educație*“, în primul capitol, unde tratează de științele cele mai folositoare, H. SPENCER face o erarhie a valorilor diferitelor științi, după gradul în care contribuie fiecare la adaptarea omului la viața complectă. Această viață complectă s'ar realiza, cînd toate forțele omului ar fi dezvoltate în vederea rolului lor biologic. Și, natural, acele științe vor fi în primul rînd esențiale, cari vor

1) *Educational Review*, Aprilie 1892.

avea de scop menținerea vieții, ca atare, în primul rînd, adică științele biologice, științele naturii, științele exacte, matematica, mecanica, etc.

În al doilea loc, vin științele ce servesc adaptării omului la funcțiile vieții sociale. Dintre acestea, cele mai fundamentale ar fi menite să adapteze omul la funcțiile vieții de familie, prin arta de a-și educa copiii. Dar, în realitate, sistemul de educație de azi e alcătuit astfel, că nu se pomeneste nimic tocmai despre cunoștințele relative la scopurile și mijloacele de a educa.

„Dacă, din vre-o întimplare, n'ar rămînea din civilizația noastră și n'ar ajunge la posteritate altă urmă decît o grămadă de cărți clasice sau teancuri de compoziții ale colegiilor noastre, închipuiți-vă mirarea unui anticar viitor, cînd ar vedea că nimic nu arată, în acele hirtii și cărți, că elevii, cari se serveau de ele, vor trebui vre-o dată să aibă copii.—Bun! și-ar zice el, asta trebuie să fi fost o programă de studii pentru o școală de celibatari. Văz că se da atenție la multe lucruri, mai ales la priceperea operelor rămase dela popoare ce nu mai exista...; dar nu găsesc în toate acestea nici o aluzie la arta de a crește copiii. Nu se poate ca acei oameni să fi fost așa de lipsiți de bun simț, încît să fi rămas nepăsători față de preocuparea care implică

cea mai gravă răspundere. Deci, fără îndoială, asta era programul de studii al vr'unuia din ordinele lor călugărești!¹⁾

Persiflarea lui SPENCER e reușită și meritată. Dacă este adevărat că, în organizația actuală a societății, familia e o instituție fundamentală, și dacă e o condiție normală pentru om în societate a fi tată sau mamă de familie, e, de sigur, absurditatea cea mai izbitoare să se omită, din cultura generală, cunoștințele cele mai esențiale și elementare privitoare la arta de a crește, îngriji, educa și instrui copiii.

Ce argument mai convingător pentru întemeierea afirmației că știința educației trebuie privită ca element necesar al culturii generale?

La noi nu s'aū atins chestiile de educație decît în școlile speciale pentru formarea corpului didactic. Sintem, însă, pe cale de a le introduce, deși sporadic și nesistematic, chiar în școlile de învățămînt general. Cercetînd noile programe de studii pentru școlile secundare, observăm, bunioară, la obiectul psihologiei, mai la fie-care capitol, preocupății pedagogice. Se cere să se trateze unele

¹⁾ *De l'Éducation*; trad. franceză, ediția F. Alcan, din 1897, p. 46—41.

funcțiunii și stări sufletești și din punctul de vedere al dezvoltării și educației lor¹⁾.

II.

Acestea sînt considerații ce privesc mai mult folosul cunoașterii teoriilor generale pedagogice.

Ce legitimează, însă, necesitatea istoriei pedagogiei pentru cultura generală?

Vom lua argumente din viața noastră culturală.

Nu mai repetăm ideile incontestabile că, fără cunoștința istoriei, nu putem înțelege prezentul, un derivat al evoluției trecute; dar, mai în special, nu putem înțelege fapte concrete din viața culturii noastre, fără cunoștința istoriei pedagogiei, a teoriilor și instituțiilor de educație, în genere.

Nu-î mult timp de-cînd, la noi în țară, era răspîndit în învățămîntul primar sistemul așa numit lancasterian, ce consista în învățămînt mutual: institutorul punea pe elevi să se învețe unii pe alții, iar el îi supraveghia. Acest sistem s'a introdus la noi cam pela 1830. Găsim în

1) *Programe de studii pentru scoalele secundare*, 1899 p. 54—57. Astfel: educația atenției, cultura memoriei, educația simțurilor, educația raționamentului și judecării, etc.

Analele parlamentare ale României un referat al Eforiei școalelor din București către obșteasca adunare din timpul lui KISELEFF. Referatul e urmat de un proiect de lege pentru organizarea învățămîntului, unde se vorbește explicit că în clasa I și a II-a primară metoda va fi lancasterian ¹⁾.

Pentru ce legiuitorul dela 1832 se refera tocmai la acest metod? Cine a fost LANCASTER? Istoria generală a învățămîntului în Europa ne lămurește lucrul și ne face să înțelegem potrivirea armonică dintre metoda lancasterian și necesitățile vieții noastre dela 1832.

Procedarea învățămîntului mutual a fost mai întâi întrebuințată de un alt pedagog englez, de BELL. De aici și numele de metod *Bell-Lancasterian*, sub care e cunoscut și amintit de ordinar.

BELL (1753—1832) fusese trimis ca profesor de fizică la Madras, în India, unde a întemeiat o școală pentru orfanii, copiii ai soldaților englezi de acolo. Școala se populă repede și ajunsese să aibă 200 de copii, număr enorm pentru forțele lui; iar învățătorii, luați ca ajutoare, găseau cerințele și dorințele lui BELL imposibile și răspundeau stereotipic la toate propunerile: „cu a-

1) Tomul III, apărut în 1892, pag. 189.

ceasta nu va merge". Ca să nu-și desființeze școala, BELL alege atunci pe elevii cei mai inteligenți, mai silitori și buni, și-i puse mai mari peste colegii lor, dându-le sarcina de a-i instrui. Astfel recurse de nevoie la sistemul „monitorilor” și la procedarea învățămîntului mutual.

Sistemul se transplantă, cu inventatorul său, în Anglia, unde de altminteri LANCASTER, în acelaș timp, îl descoperise, din aproape aceeași necesitate ca și BELL : din necesitatea de a da instrucție unui număr de elevi prea mare pentru forțele didactice, de cari dispunea.

LANCASTER (1771—1838), un quacker inimos, deschisese în Londra (1798) o școală pentru copii săraci, pe cari propunea să-i învețe, pe preț etin, cunoștințele elementare : scrierea, cetirea, calculul. Copiii curseră cu sutele la școala lui LANCASTER ; și acesta, ca să nu fie nevoit să-și aducă alte ajutoare, căci n'avea cu ce să-i plătească, cântă și el de nevoie refugiul la sistemul învățămîntului mutual.

Sucesele acestui sistem, în floare pela sfîrșitul secolului, 18-lea s'au trîmbitat în toate țările, și ori-unde se găsiră aceleași condiții : lipsă de forțe didactice sau lipsă de mijloace bănești, el apăru ca un leac didactico-economie al situației. În aceleași condiții ne aflăm și noi : mulți

copii de învățat, lipsă de mijloace didactice. Sistemul Lancasterian ne convenia, și deci s'a introdus în legea de organizare a școalelor.

Alt exemplu.

Găsim în celebrul *Raport* către Domnitor al Mitropolitului STAMATI, dela finele secolului al 18-lea (1792—1803), un capitol—al IV—ce pare neexplicabil, dacă nu se cunoaște istoria învățămîntului și a culturii din Europa, mai ales orientală.

În acest capitol STAMATI vorbește despre dascălii „epistimurilor“, profesorii de științe, și susține că „o Academie fără epistimuri e ca o casă fără ferești“¹⁾. Dar științele nu se pot preda în orice limbă, nu se pot preda în limbile „evropenești“—franceză ori italiană—ci numai în limba propriu zisă a științei—elina²⁾. De aceea și dascălul „epistimurilor“ trebuie să fie elin. Numai de ne-

1) *Serbarea școlară dela Iași*, Acte și Documente publicate de A. D. XENOPOL și C. ERBICEANU Iași 1885, p. 194.

2) «Dar sînt unii cari zice: bine, să aducem epistimurile, însă în limbile evropenești: dar cū întîmpin pre aceștia cu puține, că dascălii dela Academia din Chetîng, după-cum zice starițul Evghenie, în locul limbii latinești să stătuiau să pue pre limba elinească asupra parodisirii epistimurilor, și aceasta pentru-că nici-o limbă alta nu poate ca dinsa așa potrivit și lămurit să tîlmăcească cele ce se paradosese în epistimuri și în meșteșuguri». (ibid. p. 195).

voie mare s'ar admite să se „paradisască epistimurile“ în limba franceză. De limba țării, de limba maternă, de limba românească nici-o vorbă ¹⁾.

Un mitropolit al Moldovei, vorbind de învățămîntul public, să arăte atîta dispreț pentru limba și cultura țării lui!

Ca să înțelegem ce gravitate se cade să se atribuiască acestui capitol din *Raportul* mitropolitului STAMATI, trebuie să știm în ce fază de cultură generală se afla spiritul nostru public pe atunci. După-ce scăpasem de influența slavonă, în sec. XVII, a început să pătrunză influența culturii eline, care a crescut așa de puternic în principatele romîne, încît Iașii și Bucureștii ajunseseră două centre ale culturii eline în Orient. Eram mîndri, firește, de această dezvoltare a culturii eline la noi; gloria și strălucirea ei se revărsa asupra țării noastre. Și *Raportul* e un document elocvent despre această situație istorică. Cînd vom analiza treptat mersul dezvoltării școalelor, vom vedea fazele prin cari a trecut cultura elină la noi pînă să ajungă la acest grad.

Să mai cîntăm și alte exemple, de dovada folo-

1) „Drept aceea dar și dascălul epistimurilor se cere a fi elin. Iar neșînd acest fel, după-cum cu adevărat se cere, atunci fie și de altă limbă filosoful, paradisînd pe limba franțuzască“.—Ibid.

sului adus de istoria pedagogiei și a culturii generale în înțelegerea faptelor și evenimentelor vieții noastre naționale ?

Știm bunioară că și MIRON COSTIN și cronicarul URECHIE și-au luat învățătura în școalele iezuite din Polonia. Nu e și acesta un punct important de legătură între cultura noastră și cea europeană ? Nu e natural să ne întrebăm : *ce și cum* învața tinerimea în acele școli ? Cu ce spirit și în ce direcție ?

Știm, mai departe, că DESPOT VODĂ a înființat la Cotnari o școală, în care a adus străini ca SOMMER, PEUCER, ginerele lui MELANCHTON, reprezentanți ai culturii protestante. Ce caută acest spirit protestant în o școală publică, întemeiată de un domn al țării ? Nu cumva spiritul catolic al Iezuiților și protestant al lui SOMMER și PEUCER etc., și-au găsit la noi terenul de luptă ? Nu se aud aici cumva repercutedările luptelor religioase din occident ?

Istoria școalelor noastre, precum și istoria instituțiilor de educație europeană, se leagă fatal de dezvoltarea culturii generale a timpului. De aceea, cursul nostru de istoria pedagogiei îl vom pune în legătură cu istoria culturii în genere.

III.

Din felul exemplelor luate pentru ilustrarea afirmațiilor noastre, se mai vede spiritul de a pune în centrul interesului istoric viața sufletească a neamului nostru, după-cum în istoria politică trebuie de asemenea să privim, să studiem și să descriem evenimentele din punctul de vedere al interesului nostru etnic, luat ca centru ¹⁾. Țara noastră n'a fost așa izolată de mersul lumii, cum s'ar părea, după unele cărți și manuale istorice. Nici nu putea să trăiască izolată, chiar de ar fi vrut. Omenirea formează un organism care se influențează, în toate părțile lui, de o schimbare săvârșită într'un punct. Ori-cit de depărtați ne-am presupune în Orient, tot aū ajuns pînă la noi ondulațiile, pulsațiile vieții intelectuale din occident.

Deci, ca să ne înțelegem pe noi înșine, trebuie să ne ridicăm cu cercetarea la obârșia și condițiile vieții culturale din Europa. Geneza și rațiunea multora din instituțiile noastre își găsesc lumina în acele studii.

Am fost din timpuri vechi, și încă mai sîntem

1) Acest principiu l'am dezvoltat și întărit cu exemple în prefețele dela *Istoria Evului mediū și Istoria Evului modern*, manuale pentru cūrsul secundar, elaborate incele din acest punct de vedere; precum și în *Curs de Pedagogie*.

în o bună parte, sateliții unei culturi străine. Se cunosc fazele mai de căpetenie ale evoluției noastre. Lunga epocă a influenței slavone abia începe să scază, după căderea Constantinopolului, spre a lăsa loc înriurii grece, care se sfirșește abia la începutul secolului al 19-lea. După înriurirea elină, începe o epocă cu veleități de proprie dezvoltare, slabă însă și contrabalanțată de o nouă influență străină, de cea franceză. În literatură, în viață, în moravuri, pretutindeni domnește, în secolul 91-lea, galomania—motivată, negreșit, de formele unei civilizații superioare. Abia către sfirșitul veacului al 19-lea, se desemnează, cu destulă energie și precizie, începuturile unei culturi proprii românești.

În graba noastră de a ne da înfățișarea culturai dominante, nu ne-am oprit să alegem ce se potrivea și să schimbăm ce nu se potrivea cu noi. Am luat, din garderoba internațională, hainele croite pentru altă talie și ne-am imbrăcat în pripă cu ele, ca copii cari încearcă hainele părinților, ca să se joace de-a oamenii mari.

N'am luat numai constituția, născută din sbuciumările vieții politice ale țărilor occidentale—și ale cărei vederi și prevederi, întrecînd experiența noastră politică, ne pun problema de a lupta pentru adaptarea moravurilor și sufletului nostru la cuprinsul lor.

N'am luat numai legile de temelie, legile fundamentale; ci am luat și legi secundare, pînă și dispoziții școlare. Chiar cărțile didactice, scrise pentru Germani, Austriaci, Franceji,—manuale de gramatică și istore, făcute pentru spiritul, pentru trebuințele și tendințele altor țări, le-am luat, le-am tradus și introdus *tale-qual*e în școlarele noastre. De aici o dezorientare, ușoară de ințeles.

N'avem nevoie să căutăm mult, ca să găsim exemple, de toată mîna și importanța, despre modul cum am căutat să imităm, în grabă, instituțiile și formele culturii străine.

De-ce bunioară, la 1887 s'a manifestat deodată tendința de a scoate învățămîntul filosofiei din programele scoalelor secundare, tendință care a adus, în cele din urmă, la 1898, suprimarea eticei? Pentru-că în programele școalelor germane lipsia filozofia. Și pentru-ce fusese pus, altă dată, învățămîntul filosofiei în scoalele noastre? Fiindcă se găsia în programul scolar al altei țări, ce servia mai mult de model pe atunci—Franța.

Mai înainte de a imita, însă, o stare culturală, trebuie studiată istoricește. Nu e destul să vedem numai rezultatul mișcării istorice, concretizat în

o instituție; ci să cercetăm și forțele istorice cari i-au dat naștere, dacă vrem să ajungem la înțelegerea și justa ei apresiune.

În Germania, în prima jumătate a secolului al 19-lea, a bătut un curent anti-filozofic; filozofia căzuse în discredit, din cauza metodei și doctrinei speculative, reprezentate de HEGEL, mai ales, ce închidea ochii în fața naturii și se mulțumia cu deducțiile rațiunii pure. În școală, i-a luat locul filozofiei cu incetul filologia, una din științele de predilecție a timpului.

Sistemul hegelian, însă, care compromisese filozofia, a căzut sub loviturile sarcasmului lui SCHOPENHAUER și s'a prăbușit din ciocnirea cu geniul științelor dezvoltate. Și, azi, spiritul filozofic s'a schimbat; azi filozofia germană, îndrumată de SCHOPENHAUER și de influența empirismului englez, și-a recâștigat importanța, și-a reluat tronul și cirna cugetării moderne; dar nu și-a recucerit încă, negreșit, toate pozițiile pierdute; revindicarea, bunioară, desăvârșită a locului său în programele școlare rămîne încă o chestie de timp.

Instituțiile se schimbă mai anevoie; dar cînd un TH. FECHNER, un LOTRE, WUNDT, PAULSEN, GIZYCKI se numesc fruntașii filozofiei germane, nu mai rămîne nici-o îndoială că filozofia va intra triumfal în toate drepturile ei de mai înainte. Azi nu mai e nici un pedagog mai însemnat german,

care să nu vază că e o greșală lipsa filozofiei din programele școalelor germane și să nu ceară introducerea ei.

Ideile, cînd devin convingerile dominante ale cugătorilor unei epoce, se urcă la gradul de forțe istorice. Ele creiază, prefac, distrug formele sociale, instituțiile culturale. De spiritul și mersul lor trebuie ținut samă, cînd voim să distingem ce e viu și ce e putred în starea culturală a unei țări ; iar cînd voim, mai ales, s'o luăm de model, precauția aceasta se impune.

A cunoaște mai de aproape teoriile și curențele pedagogice, e a ne lămuri asupra rațiunii de a fi a instituțiilor și a ne forma un criteriū, după care să deosebim ce merită să se imite și ce nu, din organizația existentă a altor societăți.

Unele instituții, deși există, trăesc numai în virtutea unui habitus, unui reflex social, lipsite de viața internă ce le-o dă conștiința originii și necesității lor funcționale. Cit timp coresponde unei trebuințe, care i-a dat naștere, instituția este un organ viu în corpul social ; cînd necesitatea încetează, instituția e pe cale de nimicire, deși poate să mai dureze, în virtutea unei inerții. Cine ar mai lua-o de model, tocmai în acea fază de decădere, dacă i-ar cunoaște a-dine situația și soarta ?

Cunoscînd în mod rațional dezvoltarea instituțiilor pe baza ideilor și trebuințelor cele-auri produs, se poate vedea și scopul lor, și se poate prevedea une-orî moartea lor, alte orî schimbarea lor, adesea se poate prevedea, în fine chiar nașterea altor instituții noi, în viitor.

În materie de sociologie practică, e un pericol să se imite viața altui popor, de ale cărui condiții istorice, culturale și sociale ne deosebim cu totul. A imita popoarele bătrîne, fără a mai băga de seamă deosebirea dintre noi și ele, și fără a cunoaște de aproape și exact modul lor de a fi și de a lucra, e o rătăcire, asupra căreia ne face atenți un sociolog străin, HOUSTON STEWART CHAMBERLAIN, în sfaturile ce ne dă cu privire la chestia așa de agitată a dării drepturilor la Evrei¹⁾.

1) Iată ce zice H. ST. CHAMBERLAIN, bunioară, de argumentul că, după-cum Angliei nu i-a făcut nici-un rău darea drepturilor la Ovrei în masă, tot așa n'ar fi periculoasă procedarea aceasta nici pentru România. „E chiar copilăresc lucru a deduce că, de oare-ce o măsură politică, cum este aceea a acordării drepturilor la Ovrei, nu produce nici-un rău mai adînc și mai durabil într-o țară ca Anglia, a cărei famiile regală stă pe tron de noă sute de ani, a cărei legislație actuală își are rădăcinii adînci într'un trecut tot așa de îndepărtat și care s'a dezvoltat neîntreput în această lungă epocă, într'o țară în care tradiția e așa de puternică, încît lucrurile noi trebuie să se potrivească cu cele vechi spre a fi primite, este zic ridicol, a decide că aceeași măsură trebuie consiliată și statului român. Chiar dacă proporția evreilor în ambele state ar fi aceeași“.

Din studierea critică a instituțiilor culturale străine, câștigăm convingerea că ceia ce e demn de imitat dela alte nații nu e pur și simplu o instituție ca atare, ci principiul ei de viață, metoda de adaptare a țării și societății aceleia la condițiile de trai. Căci atunci, chiar dacă condițiile sint schimbate dela o țară la alta, metoda însă de a se inspira dela ele, de a ține seama de condițiile fizice, economice, etnologice, ale poporului, rămîne aceeași.

IV.

Dacă ne-am închipui, ca H. SPENCER, că un viitor istoric ar căuta să-și dea seama de metoda inteligentă cu care ne-am adaptat la condițiile noastre de viață, acel istoric, văzînd sistemul nostru de învățămînt, în care nu se vorbește decît de știință, de cunoștințe teoretice și nu se îngrijește decît de dezvoltarea inteligenței și foarte puțin de celelalte puteri sufletești sau

Iar dacă ar fi să se imite în mod inteligent procederea Angliei, H. ST. CHAMBERLAIN amintește că Anglia a eliminat în masă pe toți Evreii în 1290, că nu ia primit pînă la 1657, în tot timpul consolidării ei ca stat, și că „abia în 1723, adică mai mult ca 500 de ani după întemeierea regatului englez, și abia după o consolidare durabilă a proprietății rurale, poporul englez a acordat Evreilor dreptul de a cumpăra proprietăți. (*Noua Revistă Romînă*).

trupești, ar zice poate că, buniolară, din punct de vedere fizic, generația noastră n'ar fi avut nimic de dorit; că băieții noștri au fost atleți prin naștere, și nu mai aveau nevoie de exerciții fizice, ca să se dezvolte; și că, asemenea, din punctul de vedere al practicității, al utilizării cunoștințelor în viață, Rominii nu aveau nici-o nevoie să fie orientați: din naștere dinșii aveau porniri irezistibile către muncă productivă, și aplicarea ideilor la trebuințele vieții se făcea în mod instinctiv și infailibil. Tezaurile ascunse în calitățile inerente ale bogatului lor pământ, în subsolul lor plin de comori virgine, toate erau căutate, găsite, exploatate cu o sirguintă, pricepere și prevedere politică neîntrecute; industria, agricultura, comerțul înfloreau perfect în societatea noastră, și copilul prindea din familie și gustul, și îndemnarea, și orientarea prealabilă în toate îndeletnicirile vieții economice; așa că și țara și statul și familiile erau putrede de bogate.

Respingerea acestor concluzii ar duce la o apăsătoare puțin favorabilă a direcției noastre culturale de azi.

Dezvoltarea energiilor fizice și sufletești, și crearea deprinderilor și îndeletnicirilor economice, cari să scoată la iveală avuțiile ascunse ale țării și să le dea viața necesară pentru

înălțarea noastră economică, iată cari trebuie să fie preocupările centrale și dominante ale timpului, și directiva culturii noastre. ¹⁾

V.

Din istoria teoriilor și instituțiilor de educație ale țărilor înaintate în civilizație, vom extrage negreșit multe învățături și sugestii practice. Dar, câteodată vom uita interesul practic ; și, profitînd de perspectiva istoricului, ne vom delecta spiritul în contemplarea adîncă a evoluției culturii omenestii, pentru ea însăși. Plăcerea intelectuală a cunoașterii și înțelegerii lucrurilor prin cauzele lor firești, constituie, după contemplarea frumosului, una din acele izvoare de fericire curată, unul din acele înalte delicii sufletești, cari fac viața demnă de a fi trăită, chiar pentru un pesimist ca SCHOPENHAUER.

1) *Seminarul pedagogic universitar din Iași*, de la înființarea lui în Noembrie 1899, și-a pus ca țintă, pe care a urmărit-o statornic: pregătirea în acest sens a viitorilor profesori pentru școalele secundare de cultură generală.

Vezi *Seminarul pedagogic universitar din Iași*, două rapoarte înaintate Ministerului Instrucției publice, de I. GĂVĂNESCU, apărut în Iași, tipografia Grossu și Iliescu, 1900.

Pentru învățămîntul primar rural, sub impulsia d-lui sr. HARET, s'a început de curînd o mișcare accentuată în direcția sănătoasă și serioasă a practicității.

Dacă e interesant și măreț să concepi nașterea lumilor și să urmărești cu mintea dezvoltarea lor, ca cel mai mare cuvânt e de un interes culminant și impunător să privești însuși spiritul omenirii evoluind și desfășurându-se, prin manifestări multiple, în faze culturale tot mai înalte și mai complexe.

Iar din formele lui de manifestare, nu e nici una care să ne atragă mai puternic și să ne umple sufletul de o curiozitate admirativă și de respect religios, ca acea în care se înfiripează gândul unor forme superioare de viață omească și se plămădesc puterile de izvodire a idealului. Cugetările asupra formării omului, și instituțiile de educație cari le realizează, sînt inspirațiile luminoase ce călăuzesc forțele creatoare ale naturii ajunse la conștiința scopurilor sale eterne, în geniul celei mai superbe ființe din cîte aū ieșit, precit știm, din laboratorul său nemărginit.

Prelegerea II.

LIMITELE CURSULUI DE ISTORIA PEDAGOGIEI

— • • • • —

I. Precizarea înțelesului complet al cuvîntului pedagogie. Pedagogia, știință practică, se ocupă cu teoria și practica educației, deci și cu mijloacele de realizare a scopului educației. Instituțiile de educație, o parte esențială a culturii timpului; istoria lor și a ideilor despre educație, în legătură necesară cu toată cultura generală. Raportul de influență reciprocă între teoria și practica educației.

II. Delimitarea în timp a cursului de istoria pedagogiei. Decind va începe și unde se va opri. Interesul teoretic nu poate pune limite în timp, decît acolo unde înțelegerea încetează. Interesul practic singur poate hotări mai precis întinderea în trecut a cercetărilor istorice.

III. Renașterea ca punct de plecare: o cotitură de drum în istoria culturii. Descoperirile de lumi noi fizice și intelectuale. Revelarea civilizației eline.

IV. Admirația frumuseților trecutului și credința că idealul e de căutat în trecut. Deosebirea fundamentală, în astă privință, între Renaștere și Evul mediu de-o parte și epoca noastră de alta. Erudiția, idealul scolar modern, o caracteristică a Renașterii, rămasă pînă azi în deprinderile instituțiilor de educație. Intelectualismul și activismul în educație. Antichitatea nu puneau intelectul mai presus de activitate.—

QUICK și BAIN.

V. Altă rămășiță dela Renaștere: valoarea excesivă atribuită literaturii în viață și educație. Efectul ocularii îndelungate cu limbile și literaturile clasice.

VI. Realismul verbal, un derivat al erudiției literare pentru necesitatea de a interpreta și înțelege autorii. Metoda științei din carte și din natură.—Motive speciale pentru noi de a începe studiul istoriei pedagogiei dela epoca Renașterii.

I.

Folosul istoriei pedagogiei l-am arătat că e de două feluri: 1) practică, fiind-că ne învață a ne cunoaște pe noi înșine și ne sugerează mijloace de perfecționare din înțelegerea civilizațiilor străine; 2) teoretică, fiind-că ne dă posibilitatea de a privi omenirea în mișcările evoluției sale culturale.

Să fixăm limitele și cuprinsul cursului.

Cind formulăm obiectul studiului nostru astfel: „istoria pedagogiei“, trebuie să ne gândim neapărat a mărgini și preciza mai întâi înțelesul cuvântului „pedagogie“, adică a acelui tot de cunoștințe, cu a cărui istorie ne vom ocupa; și apoi, fiind vorba de „istorie“, va trebui să delimităm și întinderea în timp a cercetărilor noastre; dela ce epocă vor începe și la care se vor termina?

Să ne ocupăm mai întâi cu prima delimitare.

Auzind pentru prima oară apropierea dintre aceste două cuvinte—„istorie“ și „pedagogie„—or-cine, cât de sumar ar fi orientat în ideile ce ele cuprind, își va închipui, desigur, cel puțin atât : că e vorba de istoria teoriilor relative la educație, de istoria sistemelor pedagogice, în diferite epoce.

Dar, cine cunoaște mai de-aproape ce fel de știință e pedagogia, va înțelege numai-decît că trebuie adăugat ceva foarte important la cuprinsul întreg de idei ce deșteaptă repede, de ordinar, în minte cuvîntul „pedagogie“.

Pedagogia, dacă e o știință, se deosebesc prin ceva esențial de caracterul altor științe, ca psihologia d. ex., cu care e mai înrudită. Pe cînd psihologia se ocupă cu studiul fenomenelor sufletești din punctul de vedere numai al satisfacerii curiozității noastre intelectuale și din interes pur teoretic; pedagogia urmărește cunoștința naturei omenești și culegerea unor adevăruri, numai ca mijloace pentru alt scop, pentru scopul special și practic al educației : spre a influența, pe baza lor, pe om în o anumită direcție.

Prin aceasta pedagogia se asemănă cu științele practice, ca medicina, igiena, agronomia, etc. Ea studiază pe om în vederea unui anumit

scop: spre a l' putea schimba după un plan și un ideal determinat; tot astfel medicina îl studiază, nu ca fiziologia, spre a formula legi abstracte, ci ca să știe cum să atace anumite abateri dela norma stării sănătoase, spre a produce o schimbare, în folosul vieții.

Dacă pedagogia are așa directe și superioare aplicații la viață, e interesant să știm: cum s'a făcut acele aplicații în diferite timpuri, cum s'a conceput scopul urmărit de educație, și cari aũ fost mijloacele pentru realizarea lui, în diferite țări, la diferite popoare și în diferite epoce?

Chiar din înțelesul complet al cuvântului „pedagogie“ reese că nu va fi vorba de istoria numai a gândirilor teoretice relative la educație, ci va trebui să ne interesăm și de partea practică, de modalitatea ce s'a întrebuițat pentru formarea omului și de scopurile ce s'aũ urmărit.

Astfel se justifică și se explică adaosul parenthetic din formularea integrală a cursului nostru: „Istoria teoriilor și a instituțiilor de educație, în legătură cu istoria culturii în genere“.

În adevăr, când e vorba și de teorii relative la educație și de instituții educative, de școli—a le studia din punct de vedere istoric, e a face poate

cel mai important capitol din istoria culturii.

Teoriile și instituțiile pedagogice au stat totdeauna în raport de influență reciprocă ; și ambele au eșit din trebuințe simțite ale societății.

Teoriile pedagogice, chiar atunci cînd se prezintă ca deducții logice în legătură cu un sistem absolut de gîndiri filozofice (ca la PLATON, bunioară), au totuși raporturi cu realitățile concrete ale timpului, cuprind sugestii venite fie din instituțiile epocii, fie din gîndirile altora. Gînditorii se inspiră din realitatea existentă în timpul lor, cînd caută s'o amendeze. Ei văd și simt mai bine decît ceilalți trebuințele ascunse în adîncul inconștient al vieții etnice, și le formulează ; iar evoluția se îndreptează încet către ținta arătată de dinșii, se adaptează la ea. Or-cît de utopice s'ar părea gîndirile lor, sînt sugerate de modul de a fi al societății și au o influență asupra ei, devin forțe transformatoare, forțe de evoluție a omenirii.

Și cugetarea teoretică asupra educației și instituțiile de educație fac parte integrantă din cultura unui popor. Știința de a crește copiii nu e mai puțin importantă decît felul producerilor literare, artistice, ori industriale. Și toate stau în legătură intimă, așa că înțelegerea aprofundată a unuia din acești factori ai culturii presupune

cunoștința celorlalți. Marile mișcări de idei ale timpurilor, curentele culturale au influențat totdeauna reformele școlare. Instituțiile de educație, schimbând mentalitatea generațiilor, schimbând caracterele, au influențat la rîndul lor asupra direcției curenților științifice, culturale. E un schimb incontestabil de influențe, care arată că istoria pedagogiei face parte, în mod neîndoiios, din istoria culturii: o luminează și se luminează din ea.

Această delimitare e relativă la cuprinsul și felul ideilor și al instituțiilor, cu istoria cărora ne vom ocupa.

II.

Să precizăm acum altă limită. De cînd va începe și unde se va opri această istorie a pedagogiei?

Sfîrșitul ei, ca al or-cărei istorii, nu poate fi decît timpul de față, prezentul; pentru viitor putem face profeții, istorie însă nu.

Dar pentru trecut, dela care punct vom începe? Dela originea omului și societăților omenesti? Incontestabil, și în societatea celulară a familiei primitive s'ar găsi urme de un fel de educație. N'au existat, desigur, pe vremea aceea pedagogi, teoreticieni, dar a existat o practică de educație, intenționată, deși neraționată.

Vom începe dar istoria decînd strămoșul antropoid s'a transformat în om? Sau vom căuta epocile culturale marcante din adevărata istorie culturală a omenirii; și vom începe, natural, decînd se desemnează istoria culturală propriu zisă? Am avea atunci, în legătură cu cultura egipteană, asiriană, indiană, chineză, greacă ori romană, să facem istoria educației la aceste popoare.

Acesta ar fi deja un mod mai precizat de a hotărîni istoria pedagogiei, în înțelesul dat mai sus.

Ar fi o mare mulțumire intelectuală în preocuparea teoretică de a vedea cum s'aun lămurit și complectat ideile privitoare la adaptarea omului la mediul social și fizic, cu ideile privitoare la educație; cum s'aun dat generațiilor tinere aptitudini, de forța aproape a unor instincte, spre a putea să perziste.

Căci prin educație omul își întărește și completează ereditatea. Instrucția dată în școli transmite dela o generație la alta experiența omenirii, acumulată sub formă de știință, în cărți. Tezaurile de cunoștințe ce se găsesc în marile biblioteci ale orașelor civilizate, sînt singurele idei „moștenite“, idei ce nu se pot transmite altfel decît prin scris. Acele biblioteci, în cari

stau închise și grămădite conchistele omului asupra necunoscutului, asupra naturii, fac impresia crierului mărit, și mereu în creștere, al neamului omenesc.

Incontestabil, pentru un spirit al secolului XX-lea e de un interes măreț, a sta pe înălțimile contemplării istorice și a vedea cum crește puterea de stăpînire a omului asupra naturii și cum fie-care generație caută să transmită generației următoare această putere, după-ce însăși a contribuit cu ceva la creșterea ei. Privirea curat teoretică, ar fi, în adevăr, răsplătită cu prisos de plăcerea intelectuală.

Dar să ne amintim, că cea mai urgentă preocupare și intenție a studiului ce întreprindem e, alăturarea cu acest deliciu teoretic, interesul practic ce constă în a ști pentru a putea. Deci, combinînd îndemmurile acestor două interese, vom face din ele criteriul după care ne vom orienta, spre a delimita extenziunea cercetărilor noastre în timp.

Interesul teoretic va dura ne-întrerupt, ori pînă unde se va întinde în trecut cercetarea noastră și or-cînd vom obține o satisfacere a trebuinței de a ști. Spre a pune limite, va trebui dar să întrebăm interesul practic: ne vom întinde numai pînă unde va fi el satisfăcut.

III.

Este o epocă în mersul cultural al omenirii, ce se poate compara și reprezenta prin imaginea unei cotituri de drum. O schimbare de direcție așa de fundamentală se îndeplinește în mersul omenirii, încît întreaga concepție de viață e alta, tocmai cum, în o călătorie, cotind după un munte, toată priveliștea e noă, peizajul din nainte dispăre și se deschide o noă cale, cu noi perspective, cu noi dificultăți, cu noi agremește. Această cotitură în mersul cultural o găsim pela jumătatea secolului 15-lea, în ceia ce istoria numește Renaștere.

Ideile, tendințele Renașterii, adinc deosebite de cele ale epocei precedente, aū stăpinit în mod exclusiv omenirea timp de secole. Abia în secolul 19-lea, de pela jumătatea lui încoace, se începe în mișcarea culturală a omenirii, și în special în direcția gîndirilor despre educație, o schimbare ce pare a ne îndrepta spre o noă cotitură fundamentală a istoriei. Secolul al XX pare astfel destinat a pune începuturile unei a doua Renaștere.

Să precizăm prin cîteva date, mai în strinsă legătură cu subiectul nostru, în ce constă carac-

teristica inaugurată de cultura omenirii în timpul Renașterii.

Vom alege mai cu seamă exemple, în cari să se vadă cu deosebire acele tendințe și idei, cari, în cea mai mare parte, sînt încă în viață, aū încă influență. Accentuez pe cuvîntul *încă*, în scopul de a sugera și ideia că ele azi încep deja a se cletina.

Este evident că, dacă se găsesc astfel de idei și tendințe ce, trăind încă în epoca noastră, își urcă origina în timpul Renașterii, aceasta va fi un cuvînt temeinic să ne hotărîm a începe istoria culturii de acolo de unde începe viața ideilor și tendințelor moderne.

Cînd se descrie biografia unui om, punctul de plecare îl formează de obicei data și împrejurările nașterii lui. Pentru înțelegerea însă mai profundă a omului, se caută a se raporta ce se știe mai caracteristic despre ascendenții lui.

Dar panta aceasta e alunecoasă. „Totul e în tot“; și dacă nu știi să te oprești în cercetarea ascendenții cauzală, ajungi, din verigă în verigă, la originea lumii, la nebuloasa primitivă. În adevăr, și părinții omului trebuiesc explicați, prin mediul fizic și social care i-a creiat; trebuie cunoscută și descrisă natura fizică și cosmică a țării lor, condițiile sociale și economice ale ei; iar pentru înțe-

legerea acelei societăți, trebuie iarăși să mergem îndărăt spre fazele ei antecedente,—și așa mai departe, la infinit.

Tot așa, pentru înțelegerea omenirii moderne. Firește că e de folos să se cunoască și stările omenirii dinainte de Renaștere; dar aceia sînt moși și strămoși morți. Biografia proprie a omenirii de azi, a culturii existente, în care și din care trăim, începe dela Renaștere.

Schimbările mari ce au apărut în omenire pe la sfîrșitul secolului 15-lea și au dat caracteristica noă mersului cultural al omenirii, sînt foarte însemnate. Orizonturi noi, fizice și intelectuale, se deschid deodată. Pe-cînd omenirea înainte cunoștea foarte puțin din pămîntul pe care trăia,—și era mulțumită și inconștientă de ignoranța ei—COLUMB, VASCO DE GAMA deschid perspective noi asupra pămîntului și dau naștere unei noi științe—geografia.

În acelaș timp, se întîmplă altă „descoperire“, de o influență colosală asupra spiritului, aceea a culturii antice, a literaturilor grece și romane. Căci și aceasta se poate considera aproape ca o descoperire nouă.

După căderea Constantinopolului, Grecii, îm-prăștiindu-se în toate părțile, au venit și la noi,

foarte amestecați din punctul de vedere al valorii. Au venit învățați și negustori și mai ales călugării, atrași prin asemănarea de religie, și în genere atrași cu toții de buna primire ce li se făcea în țările pe cari le considerau ca azil intelectual și material al lor. Dar mulți s'au dus negreșit spre Apus. Și era natural ca, acolo, dorul lor de azil să întilnească dorul cultural al occidentului. Erau cu deosebire bine veniți răspundeau unor trebuințe sufletești, pe cari dinșii fatal le-au ațîțat și mai adînc. Aduceau cu dinșii o lume nouă. Sosirea lor a făcut să cadă de pe ochii Europei un văl ce îi ascundea frumuseți de spirit, de civilizație necunoscute—frumusețile antichității grece.

Adăogați la aceasta și descoperirea tiparului, ce a întins cu repeziciune farmecul sufletesc al noei lumi de idei, și vom putea spune, desigur, că ar fi fost destul aceste forțe culturale însemnate, ca să ne explicăm, cum s'a dat naștere unei concepții noi despre viață, despre om și natură.

Faptul că a înflorit în trecut o civilizație așa de splendidă ca cea elină, pe care spiritele secolului 15—16-lea nu se oboseau să o adincească și nu se săturau să o guste și s'o admire, a făcut să se închiege în conștiința omenirii mai lămurit credința că idealul omenirii e în trecut, nu în prezent, nici în viitor.

Atitudinea de privire îndărăt a omenirii moderne o caracterizează în opunere cu atitudinea spiritului actual, în exemplarele lui cele mai distinse. Secolul 19-lea, cu deosebire dela jumătatea lui, a familiarizat spiritele cu ideea că idealul e înaintea, iar în trecut sînt formele simple, inferioare, dela cari omenirea s'a ridicat spre perfecție. Evoluționismul, în special, a dat dovezile științifice, cari au întărit credința că perfecția e de atins de acum înainte, și că idealul nostru trebuia pus și căutat în viitor, nu în trecut. Din tendințele nebuloase ale formelor vieții, se desemnează, tot mai hotărît și treptat, forța călăuzitoare, ce croiește calea mai departe spre ideal.

Din aceste două moduri opuse de a privi lumea, derivă multe caractere demne de notat.

IV.

În epoca noastră, în special în funcțiunea școlilor, e de remarcă un ideal, ce nu s'ar putea înțelege, de nu s'ar ști originea lui.

Erudiția se pune mai presus de îndeletnicirea activității, a ști mai sus de a putea face. Asta e o tendință a spiritului moștenit dela Renaștere, al cărui ideal era de a cunoaște antichitatea, spre a o imita în viața ei, în manifestă-

rile ei. Cu cît se cunoştea mai mult trecutul strălucit şi glorios al civilizaţiei grece şi romane, cu atît cunoscătorul ei se considera ca ajuns mai aproape de perfecţie. Numai în acel om se privia idealul educaţiei atins, care se arăta mai erudit, şi cunoştea literatura şi cultura antică.

Ceva din acest ideal a rămas pînă azi. Polimatia, mulţimea cunoştinţelor, este pînă în timpul de faţă, în întreaga Europă cultă, criteriul după care se judecă adesea valoarea oamenilor şi instituţiilor de educaţie. În şcoli se învaţă numai, sau aproape numai, carte, ştiinţă. Examele caută să constate mulţimea cunoştinţelor. În recrutarea profesorilor se procedează după aceeaşi normă. Idealul care de fapt se tinde a se realiza în şcoli, a fost dela începutul evului modern formulat clar, pe faţă : erudiţia cărţii, sau mai general, intelectualismul exclusiv, unilateral, extrem.

O reacţiune, fără îndoială, se pronunţă deja. Ce's plîngerile în contra abuzului de cunoştinţe, încontra încărcării programelor de studii ? Ce's cererile de a se dezvolta puţin şi sentimentul, voinţa, activitatea practică, decît o renegare a idealului vechi, şi căutarea de a se formula unul nou ?

Totuşi, în practică idealul vechi continuă. Tradiţiile culturale sînt ca deprinderile şi obicei-

inurile înrădăcinate în om; nimic nu se preface mai greu decît actele habituale. Intelectul se mișcă repede înainte, convingeri teoretice noi alungă pe cele vechi. Dar practica anevoie se adaptează ideilor. *Video meliora proboque deteriora sequor* poate spune, ca Medea, și epoca noastră.

Și ce este interesant de observat și de reținut, e că tocmai aci stă particularitatea, era să zic originalitatea modernilor: erudiție și intelectualism. În aceasta cel puțin, ei nu imită antichitatea. Grecii și Romanii cereau *activitate*. Grecii n'au pus nici-odată idealul în erudiție; Romanii numai târziu, și nu exclusiv; în nici un caz n'au idolatrizat intelectul ca atare, după-cum observă distinsul pedagog englez QUICK, în opera sa „*Reformatorii educației*“.

„A fi cineva în stare să reciteze din poemele lui Omer, se privia în Grecia, cum privim noi azi o dexteritate plăcută; dar demnitatea omului învățat, ca atare, nu exista în concepția greacă. Unii dintre Romani, după-ce începură să studieze literatura greacă, se făliau desigur că știu bine grecește, și CICERO citeodată cita cu toate aerele unui pedant; dar așa de solid era stabilit la Roma idealul contrar, al activismului, în cît ni-mănuși nu'i trecea măcar prin gînd să pună celalt ideal mai presus de acesta. Numai în epoca de

decădere a imperiului, mai ales la Alexandria, găsim acordându-se onoruri omului învățat“ 1).

Și d'atunci a rămas așa de înrădăcinat acest mod de a vedea și apreția lumea, încît îl găsim chiar azi, și încă în țara lui Quick, la un eminent gînditor ca BAIN! 2).

V.

Mai găsim în timpul nostru, de asemenea, ca trăsătură caracteristică în școli, importanța dominantă ce se dă literaturilor, în genere, fără a mai vorbi de importanța deosebită ce se dă în special limbilor și literaturii clasice.

Și aceasta e o rămășiță a Renașterii. Valoarea reală a acestor obiecte de studiu o vom apreția treptat și vom vedea cit e de întemeiată părerea că literatura joacă un rol așa de mare în viața omului, cum se crede. E sigur, neapărat, că ea joacă un mare rol, mai evident în viața tinerimii, bînioară. Vîrsta tînără are și timp și înclinație pentru îndeletnicirea cu lucrări literare, de imaginație. Fie-care își poate aminti că epoca, în care a citit mai multă literatură, a fost în timpul cursu-

1) *Educational Reformers*, London, 1890, p. 11.

2) În *Știința educației*, cap. III; p. 11—12;—cap. X, p. 78 etc. Trad. franc., apărută în *Bibliothèque scientifique internationale* 1887.

lui superior de liceu și în primii ani de Universitate. Mai târziu, afară de puține excepții, datorite carierei sau unor impulsii native, viața celor mai mulți se încâtușează în ocupațiile profesionale, cari îngăduie mai totdeauna foarte puțin timp pentru delectarea cu producțiile artistice, literare, ale timpului.

Și tocmai în epoca în care literatura poate avea influență mai decisivă asupra omului, se prezintă literatura clasică sub o formă inaccesibilă, în condiții de muncă obositoare și descurajatoare, din care rezultă mai degrabă aversiunea decât dragostea pentru frumusețile așa de greu de apropiat și de pătruns ale spiritului antic. Până să se descifreze secretul simbolelor, în cari genialii scriitori greci și romani și-au depus și învelit gândurile și simțirile lor, se perde mai tot timpul disponibil al duratei studiilor școlare; iar după ce s'a ajuns—dacă s'a ajuns—la putința de a citi cu înlesnire clasicii în original, e tocmai timpul cînd, părăsind școala de cultură generală și abordînd terenul carierilor speciale, mai nimeni nu se mai gîndește la ei. Cîți din acești fericiți—și hipotetici!—cunoscători ai limbilor clasice au fost vre-odată surprinși adîncindu-se în lectura absorbantă a poemelor lui Omer și Virgil, a discursurilor lui Ciceron ori Demosten,—în original?

Renașterea, punînd cultura literară în prima linie și dînd-o într'un limbaj străin și mort, a creat o tradiție care a împeditat dezvoltarea simțului literar și a întîrziat nașterea unei literaturi și unei culturi originale.

VI.

Invățîndu-se literaturile antice, se căuta să se studieze lucrurile, de cari vorbeiau anticii, numai în scop de a înțelege cuprinsul textelor comentate.

De aci altă urmare păgubitoare.

A studia un lucru nu pentru el însuși sau pentru foloasele aduse omului, ci ca să se înțeleagă ce scrie un autor despre dînsul, aceasta e felul de realism inaugurat de erudiția literară atît de slăvită de Renaștere, realism scolastic, din care s'a derivat altul, numit de KARL VON RAUMER realism verbal: studiul naturii nu din natură, ci din carte.

Deprinderea de a studia natura nu prin observație directă, ci din cărți, vine tot din mania pedantă a erudiției, care se refugiază în umbra liniștită și în aerul confinat al bibliotecelor și uită orizontul deschis, larg, al studiului naturii, izvorul nesecat și vecinic al cunoștinței.

Abia începem în timpul nostru să părăsim aceste vechi apucături metodologice, să ne depărțăm de idealul vechi al erudiției prin carte, și să privim natura direct, spre a o studia în ea însăși. În practica învățămîntului nostru secundar însă, tot n'apătruns destul noul spirit, ca să fie în deobște cunoscut măcar în principiile și tendințele lui teoretice. Unii profesori de științe au rămas încă, și în practică și în teorie, la realismul verbal al cărții. Se cunoaște răspunsul tipic, dat de un profesor de științele fizico-chimice, la întrebarea : de ce nu face experiențe pentru lămurirea expunerii teoretice ? „Elevii nu învață fără experiențe, dar încă cu experiențe !”¹⁾

Ca să studiem în geneza lor și intelectualismul dominant al vremilor noastre, și abuzul de literatură, și fetișul erudiției, și falșul realism verbal al cărții, și atâtea tendințe și apucături metodologice obișnuite, e de nevoie să ne urcăm la obârșia lor.

Acestea ar fi motivele generale, ce ne-ar hotărî să începem cursul dela Renaștere.

Avem însă și motive speciale pentru noi.

După căderea Constantinopolului, se deschide

1) Caz notat de Dl. SP. HARET, pecînd era inspector școlar.

la noi o eră nouă, era influenței grecești, care se deosebește de cea slavonă și prin aceea, că e o influență în mișcare, dinamică, pe-cînd cea slavonă avea un caracter invariabil, de imobilitate statică. Cît a durat înrîurirea slavonă, cultura noastră a rămas aceeași, acoperită numai de un văl. În timpul influenței grecești, însă, se produc schimbări mai sensibile, dacă nu mai adînci, se naște o mișcare, un curent cultural, ce va trebui caracterizat.

Și încă un cuvînt pentru începerea studiului nostru dela Renaștere. Din secolul 16-lea se întetește reforma religioasă, care n'a rămas fără influență asupra noastră, anume asupra dezvoltării limbii materne, și literaturii naționale. Efectul ei s'a produs pe cale indirectă, dar e incontestabil. Mișcarea Jezuitorilor apoi, o urmare de reacțiune a Reformei, și-a întins repercuzările pînă în atingere cu spiritul publicului dela noi. Jezuitorii și-au clădit școlile pînă în Orient; citeva din ele chiar în apropiere de țara noastră, în Polonia, unde nobilimea romîneasă se ducea să se instruiască.

Prelegerea III.

SCURTĂ PRIVIRE ASUPRA EVULUI MEDIU.

I. Necesitatea de a arunca o scurtă privire asupra pedagogiei Evului mediu. De ce această epocă istorică poartă numele de mijlocie. Numele ce ar merita după cuprinsul caracteristic al vieții și culturii. Părerea lui CHAMBERLAIN.

II. Individualitatea culturală deosebită a Renașterii față cu Evul mediu. Cele două idealuri : antichitatea bătrână și antichitatea tânără. Părerea lui FR. PAULSEN.

III. Cultura Evului mediu inspirată și condusă de Biserică. 1) Școalele monahale ; 2) școalele catedrale 3) școalele parohiale ; 4) *scholae palatinae*.

IV. Pregătirile cavalerilor. Armele, manierele, literatura eroică, fie populară, clasică sau orientală. Din *Tristan und Isolde* a lui GOTTFRIED VON STRASSBURG.

V. Invățămîntul profesional. Breslele. Respectul cu care se privia munca manuală. Religiozitatea meseriilor.

VI. Obiectele de studii în școli. Limba latină ; cîntarea ; *artes sermocinales* și *artes reales* ; *trivium* și *quadrivium*. Cele șapte *artes liberales*. Ce însemna «*liberalis*». Theologia.

VII. Centrele culturale deosebite în apusul Europei. Jurisprudența (Bologna), Medicina (Salerno). Teologia și Filosofia (Paris). Mijloacele de unificare a cunoștințelor speciale din diferitele centre. Studențimea și profesoria ambulantă. Reminiscențe în Germania modernă. Necesitatea Universității.

VIII. Înțelesul primitiv al cuvintului *Universitas*. Numele vechiu al instituției, ca atare. *Studium generale*. Normele de viață ale corporației universitare. Cine putea face parte din *Universitas*. Condițiile de pregătire prealabilă. *Paedagogium*. Viața în comun. *Collegia*.

IX. Facultatea de cultură generală, care învăța *septem artes liberales* sau *facultas artium*. Cele două grade: *baccalarius* și *magister*. Cunoștințele și examenele pentru obținerea lor. *Biennium complere*.

X. Metodul de predare în universități. Espunerea adevărurilor deja stabilite, sigure, sacrosancte, dintr'un autor. ARISTOT, *philosophus*. Citirea și interpretarea unui autor. Cum se distribuiau materiile de predat între *magistri legentes*.

XI. Părțile componente ale preocupărilor cursului: *lectio* și *disputatio*. Punctele de tratat în *lectio*.

XII. Organizarea și importanța discuțiilor. Ce a mai rămas din ele, azi, în universitățile germane. Cauza căderii lor, după PAULSEN. Cum s'ar putea reinvia. Ocazia cea mai nemerită de-a se dezvolta la noi. Seminarele universitare. *Seminarul pedagogic*.

XIII. Mnemotehnica prin versificare. Manualele. ALEXANDER DE VILLA DEI. *Doctrinalele*. Erudiția gramaticală în Evul-mediu.

I.

Am găsit destule motive pentru începerea cur-

sului nostru dela Renaștere. Totuși ziceam că, după-cum pentru înțelegerea biografiei unui om, tot așa și pentru înțelegerea unei perioade din istoria omenirii, e necesară o cunoștință, cit de sumară, a antecedentilor imediați. Astfel că o scurtă privire retrospectivă asupra formei de cultură, imediat precedentă Renașterii, asupra Evului Mediu, nu va fi deloc superfluă.

Din comparație cu trecutul se va vedea mai lămurit forma deosebită, caracteristică, a Renașterii.

Evul Mediu se numește de obicei perioada dintre invazia barbarilor și căderea Constantinopolului ori descoperirea Americii. Numirea curioasă de *Evul mediu*, i s'a dat pentru prima oară de scriitorii secolului al 17-lea. Cum și-au închipuit ei că se potrivește acestei epoci epitetul de „mijlocie“ ?

Denumirea e mai mult de ordine cronologică, înlesnește doar împărțirea omenirii în epoci; altfel, luată mai în serios, se arată superficială și nu spune nimic despre cuprinsul caracteristic al epocii. Dacă cercetăm cuprinsul cultural, vedem că mai de grabă în Evul Mediu stau împlintate adînc începuturile, rădăcinele proprii ale omenirii moderne. Atunci

începe plămădirea popoarelor noi. Amestecul barbarilor cu civilizația greco-romană și creștină dă naștere unei forme noi de viață culturală, ce se deosebește de antichitate chiar și prin regiunea geografică în care se desfășoară.

În însemnata sa operă, *Die Grundlagen des 19-ten Jahrhunderts*, H. ST. CHAMBERLAIN stăruiește, cu mult lux de argumente, asupra ideii că împărțirea obișnuită a istoriei în „evul de mijloc“ este arbitrară și ne-istorică. „Dacă tragem o linie la anul 500 și alta la 1500 și dăm acestor 1000 de ani numirea de evul mediu, prin aceasta nu am desfăcut corpul organic al istoriei ca un anatomist priceput, ci l'am ciopîrțit ca un măcelar“. Linia trasă prin anul 1500, în special, străbate „toate pornirile și dezvoltările, conștiente și inconștiente—economice, politice, artistice, științifice—care și azi alcătuiesc coprinsul vieții noastre și se îndreptează repede spre țeluri și mai departate“. Și dacă vrea cineva să păstreze cu orice preț noțiunea și termenul de evul mediu, aceasta s'ar potrivi mai de grabă epocii noastre, cu secolul 19-lea incluziv. „Căci semnul caracteristic al timpului nostru este faza de tranziție și de provizorat, lipsa totală de ceva definitiv, desăvîrșit, încheiat; stăm în „mijlocul“ unei des-

voltări, deja departe de începutul ei și probabil încă departe de sfârșit¹⁾.

Spre a înlesni înțelegerea organică a istoriei, H. S. CHAMBERLAIN propune să se considere începutul unei ere noi istorice cam dela secolul 13-lea încoace. (1200). „Dacă cercetăm, când apar evident primele semne sigure că începe să se producă ceva nou, o formă nouă de lume în locul celei vechi în ruină și în locul haosului dominant, trebuie să spunem că aceste semne caracteristice se arată deja în multe locuri în al 12-lea secol (în Italia nordică deja în sec. 11-lea), sporesc repede în sec. 13-lea—„secolul glorios“, cum îl numește FISKE—ajung în sec. 14-lea și 15-lea la o splendidă înflorire precoce pe terenul social și industrial; în artă în sec. 15-lea și 16-lea; în știință, în sec. 16-lea și 17-lea; în filosofie, în sec. 17-lea și 18-lea.“²⁾

II.

Chiar dacă s'ar admite această împărțire, tot rămâne timpul dela prăbușirea lumii vechi și pînă la încolțirea unei vieți noi — admițînd că aceasta s'ar data din sec. 13-lea—un loc pro-

1). Vol. I, p. 10—11.

2) Op. cit., I. p. II.

prii deosebit în istorie. Cu ce nume? Ar fi o dispută de cuvinte și terminii.

Faptul incontestabil este, că partea din istoria omenirii, numită de ordinar *Evul mediu*, n'a fost lipsită de porniri originale. În adîncul fermentării lumii vechi, putrezite, și popoarelor noă, amestecate cu dînsa, au încolțit germeii cari s'au dezvoltat treptat, au apărut sub formă noă deja înainte de Renaștere, s'au accentuat însă, negreșit, în secolul 15-lea—16-lea, și au continuat să crească, în ramificații înfloritoare, neconținut pînă azi, alcătuint inflorescența unei forme noi de viață culturală, care nu și-a încheiat încă evoluția.

Ceea-ce Renașterea datora, în astă privință, Evului mediu, nu e greu de dovedit, cu toate-că scriitorii secolului al 16-lea afectaui un dispreț suveran pentru epoca dinaintea lor. Dar acest fenomen de ingraturdine nu e unic Renașterii. În general, în mișcările culturale, o formulă noă se afirmă în luptă, lovind, adesea orbește și pe nedrept, în formele anterioare din cari s'a născut. Pruncul, abia ieșit pe lume, își ucide genitorii, ca să le ocupe locul la soare și la viață. În literatură nu s'a văzut acelaș fenomen? O școală noă literară defăimînd cu urgie pe cea dinaintea ei? Romantismul nu găsia nimic demn de păstrat din clasicism; realismul la rîndul său din romantism;

și apoi simbolismul din realism. Reacțiunile sint totdeauna, la început, excesive și extreme.

Dar din chiar înverșunarea luptei rezultă că există în luptători conștiința deosebirii dintre ei. Conștiința aceasta exista, în or-ce caz, poate prea dezvoltată, în Renaștere față de Evul Mediu.

E drept că și o epocă și cealaltă se aseamănă perfect în faptul că amîndoa caută să trăiască din o viață de imitație. Idealul lor este antichitatea clasică, cu ideile și manifestările ei. Dar, după-cum observă foarte just FR. PAULSEN, pe cînd Evul mediu are înaintea sa antichitatea îmbătrînită, trecută prin toată gama civilizației, sleită, ajunsă la oboseala vieții, creștinizată, sătulă de plăcerile lumii aceștia, întoarsă cu sufletul către speranțele unei alte lumi suprasenzibile, căutînd pacea și liniștea în lumea aceasta, Renașterea se simția atrasă de antichitatea tinărară, în vigoarea dezvoltării instinctelor ei de viață.

Nu doară că avea vre-o afinitate mai mare Evul mediu pentru modelul său, antichitatea decadentă, decît pentru modelul Renașterii, antichitatea în floarea vieții. Dar imita și el ce avea mai la îndămină, ce cunoștea și admira. În realitate, există mai multă deosebire decît asemănare între pornirile și trebuințele firești ale popoare-

lor tinere germane și cultura îmbătrinită a lumii vechi, convertite la creștinism. S'au creștinat, nu e vorbă, și barbarii, ademeniți de strălucirea civilizației ce le lua văzul și le umilia mintea. Dar creștinismul lor era numai pe din afară; nu pătrundea în suflet. Intre viața internă și credința mărturisită era o prăpastie. „Cuprinsul real al vieții evului mediu, zice PAULSEN, nu stă în concordanță cu forma lui bisericească; în fond, el nu e de-loc obosit de lume și sătul de viață, ci plin de cerințe voioase“¹⁾.

Nepotrivirea între cerințele organice sufletești ale timpului nou și formele culturale adoptate a ajuns treptat la conștiință și s'a manifestat în expresii energice de revoltă, în mișcarea literară a Renașterii. „Și totodată se descopere că, dascălul, antichitatea, a fost și el odată tînăr, și atunci simția și gîndia altfel decît la bătrînețe. Și înainte se cunoștea, desigur, întru cît-va aceasta; dar abia acum se pricepu lucrul. Și atunci între popoarele apusene se produse o întrecere, care să se lepede mai curînd de formele creștine supranaturaliste, pe cari le purtase evul mediu, în artă, literatură, știință, și să îmbrace pe cele clasice vechi. Cu acea sen-

1) *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, II ediție, 1896, vol. I. p. 8.

sație particulară de rușine și dispreț ce apucă pe purtătorii unei mode învechite, cînd bagă de samă aceasta, se aruncă de grabă vechia limbă, vechia poezie, vechia știință și în locul lor se procură latinească clasică, versificație clasică, forme clasice de artă¹⁾.

III.

O caracteristică fundamentală a culturii Evului-Mediu e că stă în deobște în o vizibilă și recunoscută atîrnare de biserică. După-cum toate științele, împreună cu filosofia, se consideraū ca *ancillae theologiae*, tot astfel toate instituțiile culturale trăiau și funcționaū sub epitropia bisericii. Biserica le înființa, le supraveghea, le da substanță și direcție.

Primele începuturi de școală le găsim astfel în legătură strînsă cu „ecclesia“. Chiar cînd nu sînt spațial în legătură cu ea, stau totuși în netăgăduită legătură spirituală. Cînd sînt înființate de puteri mirene, civile, tot biserică le inspiră și le conduce.

S'ar putea distinge următoarele forme de școli, ca organe culturale ale bisericii.

1) *Școli monahale mînăstirești*. Cele mai

1) PAULSEN, op. cit. I, p. 9.

vechi au fost ale *Benedictinilor*. În acest ordin găsim unele spirite cari au avut, prin scrierile lor, mare influență în Evul Mediu, precum *ALCUIN*, poetul și consilierul lui *CAROL-MAGNU*. *ALCUIN* înființase la *Tours*, în legătură cu o minăstire, una din acele școli ce au servit de model urmașilor.

În Germania, la *Fulda*, găsim alt reprezentant al *Benedictinilor*, pe *RHABANIUS MAURUS*, cunoscut sub epitetul de *Præceptor Germaniæ* (775—866). El aparține sfârșitului sec. 8-lea și începutului sec. IX-lea.

Benedictinilor se datorește, în mare parte, întinderea culturii în toată creștinătatea. Până la 1500 se cunosc nu mai puțin de 37 de mii de minăstiri datorite lor. Ori-cît am admite că nu toate minăstirile aveau școli, tot ne putem face o idee de marea influență ce au exercitat *Benedictinii* prin instituțiile lor.

Tot în categoria școlilor monahale intră negreșit și cele înființate de *Franciscani* și *Dominicani* (sec. XIII).

2) Deosebit de școlile monahale, notăm pe cele de pe lângă *Episcopii*, *școlile catedrale*. În aceste școli, chiar episcopii dedeau lecții. Pe lângă oamenii din cler, mai erau admiși și mireni, civilii, să învețe pe copii; însă de ordinar, un mem-

bru al clerului avea sarcina de a supraveghia școlile; se numia *scholasticus*, *scolaster*, *didascalus*, *magiscola*, *cancellarius*, etc. *Scholasticus* apare încă din sec. VIII.

3) În fine școlile parohiale, de pe lângă biserică, unde învățau copiii cu un preot ori dascăl. Cam așa ceva vom găsi și la noi, ca începuturi ale învățămîntului, după-cum vom vedea.

4) Tot sub influența clerului, deși nu în legătură directă cu Biserica ori Episcopia, erau școlile întemeiate de autoritatea civilă pe lângă palatul cîrmuitorului: *scholae palatii*, *scholae palatinae*. CAROL-MAGNU înființase în Tours o astfel de școală, pe care o conducea ALCUIN. Această *schola palatina* a fost mutată la Paris de CAROL PLESUVUL, și combinîndu-se cu școala de *Notre Dame* și altele, a dat naștere *Universității din Paris*.

IV.

O inovație particulară a Evului Mediu sînt instituțiile pentru cultura cavalerilor, apărute ca un product natural, cerut de trebuințele culturale din acea epocă.

Pe-cînd școlile celelalte pregăteau în special pentru clericalism, pentru preoție, pentru serviciul divin, trebuia să răsară din fondul de vitalitate al

timpului și o instituție, în care să se formeze cei rămași în obșteasca viață mireană extrabisericească.

Cavalerismul, cu formele sale de viață ce și avea rațiunea de a fi în starea socială a Evului Mediu, a trebuit să recurgă la instituții anumite de pregătire pentru realizarea țintei sale.

Nobilii își încredințau copiii lor unui alt nobil, ca să învețe din practică serviciul menirii lor. Pînă la 14. ani tînărul termina faza inferioară a uceniciei sale în cavalerism. De aici trecea în a doua fază, ce purta deosebite numiri: la Germani *Junger* (spre a se deosebi de faza întâia *Jung*); la Franceji, *damoiseau*,—și care ținea pînă la 21 de ani, cînd îndeletnicirile ce duceau la însușirile cavalerului, la vitejie, curtoazie, politețe, galanterie, erau deja prinse și deprinse. Și tînărul devenia cavalier.

În acest timp, „candidatul“ învățase călăria, mînuirea armelor, manierele, și era orientat în poezia epică a poveștilor; era orientat în poezia populară propriu zisă, în genere în literatura eroică ce lauda curajul și aventurile. Inspirațiile vitejești fie că se lua din poezia populară a timpului, ori din producțiile literare ale Grecilor, sau din poveștile Orientului, aduse de călătorii ce se întorceau din expedițiile cruciate; forma cultura inimei viitorului cavalier.

Titlul de cavaler se conferia cu un ceremonial deosebit. Tinărul, după-ce îndeplinise anumite datorii cerute de biserică în o perioadă de post, rugăciuni, grijanie, etc., trebuia să dea dovezi publice de curaj, de istețime, în aptitudinile lui de cavaler. Un fel de examen public de capacitate, urmat de consacrarea definitivă a titlului.

În poezii vechi medievale se găsește adese-orî descrisă educația tinerilor cavaleri¹⁾. Din ei se poate estrage asemenea și normele după cari

1) O. WILLMANN, în articolul său *Mittelalterliches Bildungswesen* din *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik* editat de W. REIN, citează din poema lui GOTTFRIED VON STRASSBURG «Tristan und Isolde» o parte interesantă pentru istoria educației în Evul mediu, din care extrag următoarele versuri. E vorba de educația lui Tristan :

*Zu beiden Wanderungen
Durch Bücher und durch Zungen
Verbracht 'er seiner Stunden viel
Mit jeder Art von Saitenspiel.
Ueber dies alles lernte er
Mit dem Schilde und mit Speer
Fest und behende reiten,
Das Ross zu beiden Seiten
Geschickt mit Sporen rühren,
Und frech zum Sprunge führen,
Turnieren und laisieren
Mit Schenkeln sambelieren,
Wohl schirmen, wacker ringen
Wohl laufen, tüchtig springen,
Dazu auch schieszen den Speeresschaft:
Das that er alles nach seiner Kraft.
Aller Arten höffisches Spiel
Lebte er wohl und konnte el viel.*

se căuta să se îndeplinească creșterea bună a fetelor. În poema „*Tristan und Isolde*”, scrisă pe la 1210 de GOTTFRIED VON STRASSBURG, se arată că ceea ce se urmărea în educația fetelor—negreșit în straturile sociale superioare—era să le dea a puțința de a escela „mit den Händen und mit dem Munde”, prin lucru de mână și prin cîntece; ceva știință de carte și arta d'a stăpîni un instrument muzical, și, mai presus de toate, „die kunst, die lehret schöne Sitten”—morală, „ca să placă lui D-zeu și lumii”, iată ce împodobia pe o fată bine crescută, după modelul Isoldei, de care poetul spune că era:

Löblich und schön und rein zu Mut,

Ihre Gebürde süs und gut,

„un caracter draguț, lăudabil și curat—și o expresie dulce și bună“¹⁾.

V.

Cea-ce este caracteristic și remarcabil, e că ceremoniile acestea se cereau în Evul Mediu și de la viitorii meseriași, cari făceau parte din o breaslă și purtau numele de *magistri*, ca și profesorii.

Spiritul Evului Mediu ținea par'că să arate că

¹⁾ *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*, IV, p. 793.

munca manuală a meseriaşului nu e mai puţin onorabilă decît cea intelectuală.

Un ceremonial deosebit preceda introducerea „candidatului“ în breslele muncitorimii, aceste organe ale trebuinţelor economice sociale, cărora corespundeau. Ca să fie unul primit în breaslă i se cerceta prealabil familia, purtarea anterioară, reputaţia dobîndită în lume; şi, după condiţii serioase de admisibilitate, i se făcea o recepţie solemnă, spunîndu-i-se, cu gravă demnitate, că e admis ca să înveţe „cum să lucreze cu minile“, ce să facă cu ele, cum să întrebuiţeze acest instrument minunat dat omului de natură, cum să se folosească de această admirabilă cîncăstă morfologică a fiinţei bimate, în lupta pentru viaţă.

Ce să facă cu minile? Iată promisiunea solemnă ce să dedea celui ce intra în breaslă.

Negreşit că, pelingă această destoinicie, nu se lăsa la o parte cultura religioasă, se îngrijea de formarea sentimentului, a caracterului, de educaţie. Ucenicul era dus regulat să-şi îndeplinească, la biserică, datoriile creştineşti.

Intre datoriile sale de meseriaş şi cultul credinţei se lega o apropiată înrudire. Respectul religios, cu care se intra în breaslă, era aproape acelaş cu care se intra în casa domnului, la închinăciune. Şi meseria îşi avea, s'ar putea zice,

cultul său ; se privia cu evlavie. Ucenicul nu se considera ca un instrument josnic alături de noblețta superioară a celorlalte funcții sociale, în serviciul și pentru fericirea cărora ar exista și lucra. Cum se puneau forme la primirea lui în breaslă, se puneau interes la formarea lui ca om, nu numai ca meșteșugar. Se da atenție deosebită educației morale, educației fizice și estetice. Se îngrijeau, în mod deosebit, de curățenia corpului, punându-se înainte, pentru justificarea ei, un motiv caracteristic evului mediu : „fiindcă aceasta face bine și sufletului“!

IV.

Să revenim asupra școlilor de cultura propriu zisă a minții, sau la școlile „de carte“ :

Ce se învăța în ele ?

Dacă pregăteau mai toate pentru cariera bisericească, se învăța negreșit în prima linie, ce era necesar carierii eclesiastice, și anume mai întâi limba în care se făcea serviciul divin, limba latină, pe care trebuia s'o cunoască oricare membru al ecclesiei ; se învăța apoi, firește, scrierea și, în fine, cîntarea, care se executa în biserică tot latinește.

Aceste trei cerințe de program școlar le găsim exprimate în *Capitularele* lui CAROL-MAGNU.

Dar, pe-lângă acestea, un viitor păstor de suflete, ce aspira la *regimen animarum*, trebuia să aibă și dibăcia de a minui „cuvîntul“, care știe să țintească drept la centrele de rezort ale simțirii și hotărîrilor omenești, pentru cucerirea sufletelor.

Retorica și dialectica aveau de scop înlesnirea prețioasei abilități a cuvîntului. Împreună cu gramatica, ele formau grupa studiilor numite *artes sermocinales, triviales* ori *rationales*.

Însă „a cuvînta“, ca să miști și să convingi, nu înseamnă a spune vorbe goale, ci simboluri de realități. Deci retorica și dialectica trebuiau hrănite și întărite cu sutul cunoștințelor reale, predate în *artes reales*: aritmetica, geometria, astronomia.

Cea din urmă împreună cu muzica stau în legătură strînsă cu elementele necesare ale culturii clericale: studiul muzicei pentru cunoașterea și deprinderea cîntărilor săvîrșite în timpul serviciului divin în biserică; astronomia, pentru învățarea calculului, atît de complicat, al sărbătorilor mobile.

Primele trei obiecte de studiu: gramatica, dialectica, retorica, alcătuiau la un loc *trivium* și se numiau *artes triviales*. Aritmetica, geometria, astronomia și muzica, formau *quadrivium* și grupa de *artes reales*. Iar toate șapte împreună

compuneau celebrul program de studiu al școalelor medievale : *septem artes liberales*.

Le găsim enumerate, de altfel, încă de pe timpul Romanilor, bunioară la Varon. Unii scriitori le schimbă doar ordinea. CASIODOR le înșiră astfel: 1 Gramatica, 2 Retorica, 3 Dialectica, 4 Aritmetica, 5 Muzica, 6 Geometria, 7 Astronomia.

Încă o notă caracteristică pentru concepția Evului Mediu e înțelesul cuvântului *liberales*.

Sintem departe de concepția antică a educației „liberale“ a formării omului prin dezvoltarea generală, armonică. *Liberales* acum se iea într'un înțeles mărginit, strimt și pedant. Termenul se raportează acum la *liber*, carte; *artes liberales* sînt cele șapte discipline ale cărții! Spiritul acesta bucheresc ne indică, dela început, care va fi și metoda de predare.

Spre a completa programul de studii, trebuie să adăugim și *teologia*. „Să adăugim“ e o expresie nu numai nereverențioasă, dar și inesactă istoricește. „S'o punem în vîrf, d'asupra tuturor“ ar fi esprezia justă. Evul Mediu își exprima ideia culturală a raportului erarhic dintre *septem artes* și teologie printr'o imagine arhitectonică : șapte coloane susținînd d'asupra știința supremă, „teologia“.

VII.

Ar fi totuși, o greșală de ne-am închipui că toată știința Evului Mediu se reducea exact la cît era simbolizată în imaginea celor șapte coloane, cu teologia de-asupra.

În Italia se dezvoltaseră centre de învățatură, unde înfloriau și alte ramuri însemnate de cunoștințe: jurisprudența la *Bolonia*, medicina la *Salerno*, în nordul Italiei, care stătuse în raporturi cu mișcarea culturii arabe. Aceste centre erau tot așa de celebre pentru știința lor specială, ca și *Parisul* pentru filosofie și teologie.

Trebuința sintetică a minții omenești, manifestată în tendința de unificare a cunoștințelor, era stînjinită de depărtarea centrelor specializate în cultivarea unei științe. Mai fie-care ramură principală a științei își avea capitala și reședința sa vestită în cite un oraș deosebit din occident. Cine doria să cunoască mai multe ramuri de cunoștințe, trebuia să alerge dela un centru cultural la altul. Aceasta se prezinta, de-o camdată, ca singurul mijloc de a le întruni în spirit. Astfel se dete naștere acelei mișcări curioase de studenți, cari mergeau în cete dela un oraș la altul, ca

să-și întregească cercul cunoștințelor, și circula în Occidentul cult ca un curent luminos de știință, ducând, dela o localitate la alta, impresia și faima centrelor de învățatură pe unde trecuseră.

Studentimea ambulanta stabilia trăsătura de unire dintre școlile înalte speciale din Europa, și realiza și purta în sufletul său acea unitate ideală a științelor, pe care omul a căutat mereu s'o concretizeze într'un chip sau altul.

Azi numai în Germania mai vedem ceva analog. Analogia este negreșit depărtată. Unitatea științelor perfect realizată în Universitățile germane cari adună într'un focar strălucit totalitatea razelor de lumină ale minții omenestii. Dar aceste raze, după geniile ce le reprezintă, strălucesc cu o splendoare deosebită la diferitele Universități, împrăștiate prin vechile capitale ale atitor state ce alcătuesc marea împărăție a Unității germane. Spiritele, însetate de adevăr, dorind să pătrună în adincul naturii lucrurilor prin cercetări în toate direcțiile, aleargă dela o Universitate la alta, să privească lumea din punctul de vedere al atitor celebrități ce ilustrează, mai în fie-care oraș însemnat, câte-o facultate sau vre-o ramură de știință. După un semestru sau un an de audiere la o Universitate, mulți din

studentii își cer exmatricularea, și se duc de se imprăstie, după interesul intelectual particular, fiecare la altă universitate, spre a'și complecta pregătirea științifică specială.

În Evul-Mediu s'a mai încercat și altă cale, spre a răspunde cerinței de cunoștințe universale. Învățații, la rindul lor, plecau în excursii depărtate, cu bagajul lor de cunoștințe, și mergeau să ofere și în alte locuri știința lor specială. Pe lângă studenții ambulanti, apar, pentru aceeași trebuință publică, profesori ambulanti,

Centrele de cultură se prezentau, din acest punct de vedere, ca niște mari piețe ale inteligenței, unde se întâlneau, într'un comerț ideal, spiritele remarcabile ale timpului, venite din toate părțile, spre a'și spune produsele activității lor mintale.

Dar negreșit, și acest mijloc de unificare a cunoștințelor într'un centru era imperfect. Studențimea ambulantă, dascălimea ambulantă constituiau fazele de pregătire ale apariției unei noi instituții școlare, unei instituții din cele mai însemnate ce onorează Evul-Mediu și care a dat Europei moderne putința uriașă a unei permanente creșteri de energie mintală, prin sporirea sistematică a științei.

Această instituție este Universitatea; în ea se adună statornic totalitatea forțelor intelectuale pentru cercetarea adevărului, în toate ramurile științei omenești.

VIII.

„*Universitas*“ nu însemna la început, ca azi, noțiunea mai abstractă a totalității cunoștințelor omenești dobândite, culese și date de o instituție destinată cercetării colective a adevărului, ci se raporta la conviețuirea la un loc a magistrilor și școlarilor, a maiștrilor și ucenicilor. Corporația universitară se compunea din clerici și din mirenii; instituția era însă tot sub influența bisericească, servind în prima linie scopurile ei.

Cele mai vechi formații culturale numite „Universități“ au luat ființă în *Franta* și *Italia*, în *Spania* și *Anglia* și apoi în *Germania*. Universitatea din *Paris* se născu cea dintâi, pe la sfârșitul secolului 12-lea. Prin secolul 12—13-lea apăreau deja celebrele școli înalte, organizate în corporații de Universitate, în *Bolonia*, *Salerno*, *Oxford*, *Cambridge*.

Despre cele două din urmă HUBER ¹⁾ observă:

1) V. A. HUBER, *Die Englischen Universitäten*, I, p. 57, ediția 1839, Cassel.

„Ori-care ar fi ideea ce s'ar lega de espresia Universitate, or-care ar fi îndatoririle ce s'ar preţinde unei academii sau şcoli înalte, de sigur, în or-ce caz, Oxford şi Cambridge—cei doi ochi spiritali ai regatului britanic, cum au fost numite—au cele mai întemeiate drepturi să fie numărate între cele mai vechi şi mai însemnate instituţii de felul acesta. În Oxford găsim dela sfârşitul secolului al 9-lea un organ al culturii celei mai înalte, după criteriul şi nevoia timpului; şi dela sfârşitul secolului 11-lea acest institut şcolastic primi, fără îndoială, o așa dezvoltare, şi în privinţa organizaţiei corporative şi în a activităţii ştiinţifice, încît îi revine în acelaş înţeles numele de universitate, ca şi celui din Paris. Dar şi Cambridge, deşi aici abia dela începutul sec. 12-lea se poate indica vre-o activitate şcolastică oare-care, trecu dela începutul sec. 13-lea, lângă sora ei mai mare, în rîndul Universităţilor“.

Nu putem preciza totdeauna anume anul, cînd au intrat în viaţă cele mai vechi Universităţi, ca organe ale spiritului epocii medievale. Încă un exemplu despre aceasta avem şi în universitatea din *Montpellier*. Şi dînsa a avut o dezvoltare liberă, spontană. Înainte de or-ce regulamentare civilă sau eclesiastică, funcţionau regulat trei şcoli: de medicină sau *ars physica*, de drept şi de arte, *facultas artium*. După datele stabilite prin texte neîndoioase, vechimea lor se urcă cu siguranţă pînă la jumătatea sec. 12-lea. Şi s'au dezvoltat repede, sub înrîurirea mişcării de idei şi

rebuințe ce se încrucișau într'un mediu amestecat din elemente etnice deosebite—galice, grece, romane—și pe unde au trecut Vizigoții și Sarazini, s'au întâlnit în afaceri comerciale Arabii și negustorii din Lombardia, din Italia peninsulară și din Orientul depărtat. „Prin Salerno și Neapole știința greacă ; prin Spania, Baleare și medicii evrei, știința arabă, imbibată de Aristot, se oferia curiozităților“¹⁾. Și totuși abia la sfârșitul secolului 13-lea se consacră definitiv ca școală înaltă, recunoscută de autoritatea bisericească, prin bula papală din 1289.

Ne vine mai ușor să stabilim cronologia exactă a instituțiilor analoage create în Germania. Acestea au fost înființate, de o dată și pe de-a întregul, după un plan și o normă chibzuită de mai înainte, după modelul celor mai vechi din Franța și Italia, unde pînă în secolul 14-lea mergea lumea germană să-și sature setea de știință înaltă.

La jumătatea secolului 14-lea se întemeiază prima Universitate germană la *Praga* (în 1348), în orașul de reședință al împăratului (din casa *Luxemburg*). A doua, care urmă curînd după Pra-

1) Université de Montpellier. *Livret de Vétudiant* (1902).

ga, fu universitatea din *Viena* (1465), întemeiată de casa de *Habsburg* ¹⁾.

VII.

Că termenul *universitas* nu era la început întrebuințat în înțeles de instituție școlară, ci numai în înțeles administrativ, pentru designarea corporației profesorilor și studenților,—*universi-*

1) Iată, afară de cele de mai sus, după vechimea datei lor de înființare, toate universitățile germane, chiar cele întemeiate mai târziu, după Evul Mediu. Cele închise în paranteze sînt desființate.

Heidelberg, 1385	Wurzburg, 1582
(Köln, 1388—1794)	Giessen, 1607
(Erfurt, 1392—1816)	(Paderborn, 1614—1818)
Leipzig, 1409	Strassburg 1621, reînviată 1872
Rostock, 1419	(Rinteln, 1621—1809)
Greifswald, 1456	(Altdorf, 1622—1807)
Freiburg, 1457	(Osnabrück, 1630—1633)
(Ingolstadt, 1472—1800)	(Bamberg, 1648—1803)
(Trier, 1473—1798)	(Duisburg, 1655—1818)
Tübingen, 1477	Kiel, 1665
(Wittenberg, 1502—1817)	Halle, 1694
(Frankfurt a. O., 1506—1810)	Breslau, 1702; reînviată 1811
Marburg, 1527	Göttingen, 1737
Königsberg, 1544	Erlangen, 1743
(Döllingen, 1549—1803)	Münster, 1780
Jena, 1558	Berlin, 1809
Braunsberg, 1568	Bonn, 1818
(Helmstädt 1576—1809)	München, 1826

(*Die Deutschen Universitäten*, w. LEXIS, profesor de științele de stat din Göttingen. Studiul introductiv „Wesen und geschichtliche Entwicklung der deutschen Universitäten de FR. PAULSEN. Vol. I, p. 111).

tas magistrorum et scholarium—care se bucura de anumite drepturi și privilegii, se vede și din faptul că instituția ca atare purta alt nume: *studium generale*. Și se numia astfel fiindcă școala aceasta înaltă era destinată pentru toată lumea creștină, și pentru clerici și pentru laici, fără deosebire de localitate și nație, și conferea titluri și diplome, cari de asemenea erau valabile în toate statele lumii creștine.

Se mai numia, de sigur, *studium generale* și din cauza coprinului de cunoștințe enciclopedice pe cari le propunea, Se puteau învăța acolo toate felurile de cunoștințe, și de toate gradele. Nu se puneau condiții riguroase de admitere. Cine posedă deja cunoștințele prealabile pregătitoare, putea să urmeze studiile mai înalte; dacă nu știa însă nici măcar latinește, tot era primit și încredințat, atunci, unei secțiuni inferioare, unei școli începătoare—*paedagogium*—alipite pe lângă universitate și destinate a da instrucția necesară celor nepregătiți.

Se găseau astfel în corporația universitară membri de toate vârstele: băețani, tineri, vîrstnici, bătrîni. Și trăiau la un loc, în case zidite pe lângă școală, cum stau într'o minăstire călugării în chiliile lor, pe lângă o biserică. Numele clădirilor—*collegia*—a rămas pînă azi întrebunțat la

Universitățile engleze, Oxford și Cambridge, cari, de altminteri, dintre toate universitățile Europei, au păstrat mai mult tipul vechiului de organizare și funcțiune al celor din Evul mediu : profesorii și studenții locuiesc împreună, în *colleges* și *halls*, într'o comunitate călugărească.

Toți membrii corporației universitare vorbeau între ei numai latinește. Altă limbă era interzisă. Prelegerile, firește, nu se țineau, de asemenea, decit tot în limba latină.

IX.

Dintre facultăți, *facultas artium* se considera ca treapta și faza primă, prin care trebuiau să treacă toți, spre a păși mai departe la facultățile speciale de teologie, medicină, drept, considerate ca superioare. *Facultas artium* se numia astfel, fiind-că în ea se învățau cele *septem artes liberales*, și făcea prin urmare, în adevăr, serviciul cursului de cultură generală, alcătuita *studium generale* în înțeles restrîns.

Din organizația universității moderne, după concepția noastră, *facultas artium* corespunde cu facultățile de litere, filosofie și științe, la un loc, sau cu cea-ce numesc Germanii *philosophische Fakultät*, care de asemenea coprinde în sine cele două facultăți ale noastre de litere și științe.

Ca să aruncăm o privire mai de aproape, deși repede, asupra mecanismului învățămîntului superior în universitatea medievală, vom alege, negreșit, pentru cercetare facultatea artelor, care ne interesează mai direct.

Se distingeau două grade de studii, ducînd fiecare, în urma unui examen final, la un titlu. Primul grad se absolvea, de regulă, cel mult după doi ani de studii făcute mai ales asupra logicei, cu științele ei auxiliare din *trivium*, și asupra fizicei, în înțeles mai larg, coprinzînd științele naturale, psihologia și metafizica. Titlul conferit, la încheierea acestor studii de universitate, era *baccalarius*.

Al doilea grad consta în studii mai aprofundate, în mai mulți ani, de fizică și auxiliarele ei, de matematică, astronomie, etică și politică. După examen se da titlul de *magister artium*, și se deschidea calea la *magisterium*, care se exercita, la început, timp de doi ani chiar în universitate, în cursul inferior pregătitor de bacalaureați. *Biennum complere* era chiar o îndatorire formală, la care se lega candidatul prin jurămîntul depus în momentul promoției lui la gradul de *magister*.

Deci în decursul șederii sale în corporația universitară, un membru trecea prin trei faze: *scolaris*, *baccalarius* și *magister*, corespunzînd per-

fect celor trei trepte ale meseriaşului în breaslă : ucenic, calfă şi maistru ¹⁾.

În timpul cit şinea bieniul, magistrul îşi urma adesea studiile inferioare în facultatea de teologie sau în altă facultate. Era student şi profesor de universitate, în acelaşi timp !

X.

Nu trebuie să ne mirăm de acest fenomen didactic, deşi pare extraordinar. Impresia de extraordinar, ba încă de imposibilitate, vine din împrejurarea că îl punem în cadrul ideilor noastre actuale de student şi profesor. Dacă privim însă modul cum se da învăţămîntul în Evul mediu, înţelegem cum alcătuirea şi funcţiunea lui îngăduia această ciudată aplicare a maximei *docendo discimus* şi acest fel de învăţămînt mutual la universitate.

Profesorul de Universitate nu'şi da mare osteneală să pară original nici în fond, nici măcar în metodă. Străduinţa lui nu era nici să spună lucruri noi, rezultatul cercetărilor sale proprii, în domeniul fizicei, matematicii, eticii, politicei, dreptului, medicinei, şi încă mai puţin în domeniul

1) *Die Deutschen Universitäten*, op. cit., pag. 17,

teologiei. Parcă pentru teologie ne-ar fi mai ușor să admitem atitudinea modestă a magistrului, a cărui misiune este să spună doctrina exactă din isvorul divin al cărților sfinte și din interpretările consacrate ale sfinților părinți și ale sinoadelor. Din toate ramurile studiilor universitare, teologia ne poate servi și azi de pildă vie a modului cum se învăța știința în Evul mediu.

Cu aceeași sfințenie și evlavie și supunere spirituală, ce arată teologul în fața autorității textului scripturii, se pleca în genere profesorul universitar medieval în fața autorității vr'unui autor antic, care reprezenta știința lui specială. Medicul se închina în numele lui HIPOCRATE și GALEN, filosoful, adică magistrul facultății artistice, în numele lui ARISTOT, ca și juristul în numele colecțiilor de legi romane ori ecleziastice, și întocmai ca și teologul în numele bibliei și canoanelor.

În *facultas artium*, scrierile lui ARISTOT formau temelia învățămîntului filosofic, alături de operele lui EUCLID și PTOLOMEU, pentru matematică, cosmografie și fizică. În realitate, pentru filosofie, adevăratul dascăl al Evului-mediu era ARISTOT; de aceea îi și ziceau scurt *philosophus*, cînd vorbeau de el, fără să-l mai numească. Astfel, la o școală, elevii vorbind de profesorii lor, spun adesea, în loc de nume proprii, numele

științelor reprezentate de fie-care profesor : matematica sau matematicul, grecul sau greceasca etc.

Magistrul era în fond elevul servil al marelui și adevăratului magistru, al lui ARISTOT. Treaba lui se reducea doar la atit : să iea cartea „magistrului“, s'o învețe și s'o spună în tocmai pe din afară ; sau, mai bine, s'o citească celor ce vor să învețe și ei, ca dînsul, filosofia și tot ce-a scris „filosoful“. A ține curs, a face lecție era tot una cu a ceti—*legere* : de unde „prelegere“ termen favorit și azi pentru lecții universitare.

A ceti însă o carte cunoscută și prea cunoscută și a repeta explicările obișnuite la anumite pasagii, nu era, firește, deloc o sarcină grea pentru nimeni din cîți dobîndiseră titlul de magistri.

Ceva mai mult. Nu se simția nevoia unei specializări. De ce ar fi mai greu de predat în chipul acesta, adică de a ceti altora, logica decît fizica, bunioară ? De aceea materiile de predat se împărțiau prin tragere la sorți între toți *magistri legentes* ai facultății¹⁾.

XI:

Doă părți importante se disting în metodologia predării : *lectio* și *disputatio*.

În *lectio* se citea și se comenta textul. Școlarii

1) PAULSEN, op. cit. I, p. 32.

aveau cărțile înainte, deschise, spre a urmări lectura și a nota interpretările. Se cunoaște un vers mnemotehnic, conținând metodică întrebuințată mai ales în predarea dreptului.

*Praemito, scindo, summo, casumque fingo,
Perlego, do causas, connoto, objicio.*

Formula coprindea punctele de orientare în procedarea lecției :

1) *Praemito* : introducere, pregătire asupra părții de explicat.

2) *Scindo* : diviziunea în părți.

3) *Summo* : înțelesul sumar al capitolului de explicat.

4) *Casumque fingo* : prezentarea unui cas concret, unui exemplu.

5) *Perlego* : după toate aceste preambule, se citea și comenta.

6) *Do causas* : argumentele, pentru cari se oprea la cutare ori cutare înțeles.

7) *Connoto* : note explicatoare, detalii.

8) *Objicio* : obiecțiile, discuțiile, controversale:

XII.

Partea cea mai plină de viață a cursului era *objicio*, ce sta în legătură cu *disputatio*.

Odată pe săptămână se adunau, în sala cea mare, școlarii cu bacalaureații și magiștrii, în

mare ținută, pentru *disputatio*. Un magistru, care prezida desbaterile ținea o conferință, apoi pune teze. Ceilalți magistri le discutaă, pe rînd, cu argumente pe cari bacalaureații le analizaă, reducîndu-le la forme silogistice, și căutaă să le combată și să susțină tezele. Școlarii numai asistaă și ascultaă. Cite-odată se organizaă însă și discuții, la cari luaă parte și școlarii, sub preșidenția și conducerea unui magistru sau bacalaureat ¹⁾.

Se da, în genere, mare însemnătate acestor exerciții, și pe drept cuvînt. Cu puțină știință, bine asimilată și stăpînită, spiritul ajunsese prin exercițiu la o ascuțime de pătrundere în adevăr uimitoare. Și memoria și perspicacitatea cîștigaă colosal în aceste manevre intelectuale, cari cereaă ca disputanții să aibă gata, la îndemină, în minte, faptele, cunoștințele, adevărurile ce-i serveaă în argumentare, și să poată urmări și descoase pe-loc, atunci, imediat, lanțul de considerații și raționamente ale adversarilor. Nu își lăsa timp să ieși note, să deschizi cărți, să consulți bibliotecile. Cît aveași și cum aveași în minte momentan, atit puteași să întrebuițezi ca armă de apărare și de luptă.

1) *Die Deutschen universitäten* loc. cit.

Onoarea și reputația ce înconjurau isbinda acestor dueluri spirituale, răspindeau împrejurilor o atmosferă de respect și admirație, pe care știa să o mențină și pe cale administrativă obligatoare. Lipsa unui magistru dela discuții era aspru pedepsită. Ca să obțină dreptul la un titlu, trebuia candidatul să fi luat parte la un număr hotărît de discuții.

În arena încălzitoare și întăritoare a discuțiilor săptămânale la universitate, au crescut așa de prodigios forțele mintale ale unui DUNS SCOTUS, acel *doctor subtilis*, care era în stare să asculte, fără să ia note, 200 de argumente, pe rând, ale adversarilor, și pe toate să le repete, să le rezume, să le reducă la figuri silogistice, să le desfacă și să le spulbere, cu o agerime ametoitoare de scamator intelectual.

Astăzi, tinerimea universitară are puține ocazii, ba la noi nu are mai de-loc, să se exercite în astfel de mișcări atletice ale gimnasticii mintale. În universitățile germane s'a păstrat doar tradiția unei discuții solemne, cu ocazia promoției la gradul de *doctor*. Dar totul se reduce la o simplă formalitate. La sfârșitul lucrării pentru obținerea titlului de doctor, candidatul formulează câteva *teze*, în contra cărora se înscriu opo-

nenții ce vin, în ședință publică, în tața rectorului îmbrăcat în mare ținută, și opun argumente pentru respingerea lor. Candidatul răspunde și înlătură obiecțiile oponentilor ; aceștia se declară mulțumiți, luminați și convinși. Și atita tot.

Rar se întâmplă și surprize : vr'un oponent neprevăzut din public, o discuție cu alurele unei lupte adevărate. De ordinar, se cam știu, mai dinainte, argumentele candidatului și ale adversarilor lui. Sint dueluri fără gloanțe, numai cu iarba, pentru sgomot și pentru teatru. Publicul servește numai ca decor scenic candidatului ce iese totdeauna biruitor și *dignus est* pentru onoarea supremă conferită de universitate. Meritele lui reale au fost, de altfel, stabilite de mai înainte pe alte căi și prin alte mijloace, mai conforme cu noul scop ce și pune azi înainte activitatea universitară.

Totuși, e de regretat că alcătuirea învățămîntului înalt nu dă ocazii mai serioase spiritului studenților să se fortifice în discuții contradictorii bine organizate.

E mai de regretat aceasta la noi, unde disciplina discuțiilor obiective, susținute de argumente și hrănite cu fapte, lipsite de preocupări străine, de elemente emoționale, de considerații subiective și de personalități turburătoare, nu e a-

jutată măcar de reminescenta searbădă a unor tradiții învechite, ajunse la un rece formalism de ocazie, ca în Germania.

Singura instituție universitară, ce pare merită, prin modul ei de organizare și de funcțiune, a repara în parte acest mare ne-ajuns, credem că e *Seminarul pedagogic*, unde studenții, ca practicanți, sînt obligați a lua parte activă la discutarea lecțiilor de probă, făcute de colegii lor la clasa școlii de aplicație alipită de *Seminar*.

PAULSEN, în articolul său citat mai sus: *Das Wesen und geschichtliche Entwicklung der deutschen Universitäten*¹⁾, observînd scăderea obiectivului discuțiilor în universitatea germană, găsește două cauze principale acestui fenomen: 1) faptul că a încetat traiul în comun între profesori și studenți, și 2) că nu mai există azi, ca în Evul-Mediu, un cod nediscutabil de adevăruri crezute ca neclintite, la cari să se raporteze discipulanții, pentru sprijinul argumentării lor și, la nevoie, pentru tranșarea definitivă a discuției.

Nu văz pentru-ce ar împedica încetarea acestor două cauze re-organizarea discuțiilor pe baze noi, moderne.

Nu văz pentru-ce conviețuirea ar fi indispen-

1) Publicat în *Deutschen Universitäten* a lui LEXIS, vol. I, p. 20.

sabilă pentru o regulată întâlnire săptăminală destinată discuțiilor sistematice.

Nu văz, asemenea, pentru ce numai *contra principia negantem non est disputandum*, după norma Evului-Mediu; și nu s'ar pune, la urma urmei, în locul principiilor discutabile, faptele de observație și de experiență, ca ultim criteriu sigur, ca adevăratul cod de orientare în discuție. Și atunci universitatea și-ar putea reface sistemul său de întărire sufletească prin discuție științifică în activitatea celor mai multe Seminarii înființate sau prevăzute ca posibile, prin lege, pelingă diferitele științe ale facultăților.

Dar admitînd că a doa condiție, arătată de PAULSEN, ar fi negreșit o cauză de înlesnire și de propășire în arta de a discuta, observ că, în special *Seminarul pedagogic*, călăuzit de anumite principii hotărîte în materie de educație, instrucție și viață școlară, indeplinește destul de bine și cerința codului normativ, care servește de linie „de reper” și de sprijin în discuție.

XIII.

Mijlocul memorizării prin regulile puse în versuri latinești, de care se serviau magistri ca să și aducă aminte punctele de vedere în predarea lecției, era întrebuințat pe o scară întinsă în învățămînt.

Ca să se țină minte, bunioară, regulele gramaticale, se recurgea la versuri latinești. Toată declinația I, cu cazurile ei, o găsim astfel în versurile :

*Rectis as, es, a tibi dat declinatio prima.
Atque per a m propria quaedam ponuntur Hebraca.
Dans ae diphthongum geniticus atque dativeus,
Am servat quartus; tamen a u aut eu reperimus
Cum rectus fit in a s vel in es cum dat a Graccus.
Quintus in a dabitur, post es tamen e reperitur,
A sexto; tamen es quandam per e dare debes..*

Acestea, și altele ca ele, se găseau în celebrele manuale (*manuale scolarium*) elaborate în timpul Evului-mediu pentru uzul școlarilor, adică al studenților. Una din cele mai vestite cărți didactice sînt *Doctrinalele* lui ALEXANDER DE VILLA DEI, pentru gramatică. În *Doctrinale* găsim împărțirea obicinuită a gramaticii în morfologie, sintaxă și prosodie, admisă și azi. Împărțirea e datorită autorilor medievali, ceea-ce însemnează că scolasticismul lor pedant n'a rămas fără nici-un folos pentru știință. Ba încă, în ce privește erudiția gramaticală, mai ales în partea ei filosofică, filologii moderni rămîn uimiți de admirație, față de perspicacitatea spiritului rafinat în distincții ingenioase, dovedită la autorii se-

colului 13-lea și 14-lea. Sintaxa lor e cu deosebire obiectul admirației gramaticilor moderni.

Iată un obiect de studiu, care a ieșit în întregime din inteligența Evului-mediū, și care și-a găsit și și-a păstrat locul în programele școlare moderne, cu toate lovirile și urgiile scriitorilor din timpul Renașterii. Deci valoarea Evului mediū, în o privință, nu se poate identifica așa de repede și ușor, cu imaginea obișnuită a unei pauze de noapte, în mersul culturii moderne.

Asupra acestei chestii ne vom opri mai mult în prelegerea viitoare.

Prelegerea IV.

VALOAREA CULTURII MEDIEVALE.

I. Universitatea, a treia putere culturală a Evului Mediu, alături de papalitate și imperiu. Evul-Mediu considerat ca o epocă de întuneric. Limba lui «barbară», fiindcă se deosebea de latineasca clasică.

II. Ce va să zică o limbă «barbară»? Latineasca medievală, un instrument de expresie adaptat trebuințelor sufletești ale timpului.

III. Atitudinea naivă față de limbele străine. Explicarea ei psihologică. Evoluția și viața limbajului: adaptarea.

IV. Limba Evului-Mediu în exprimarea stărilor sufletești emoționale. Lirica religioasă.

V. După ce se judecă valoarea culturală a unei epoci istorice? Criteriul subiectiv-egoist și cel obiectiv-impersonal. Obiecții împotriva părerii obiectiv-immanente a lui PAULSEN. Menținerea criteriului: folosul durabil pentru epocile ulterioare.

VI. Doă criterii în măsurarea valorilor culturale. Știința și puterea. Izvorul lor deosebit. Direcțiile didactice deosebite, după cum își pun ca țintă înmulțirea cunoștințelor sau dezvoltarea forțelor psihice.

VII. Ce căutăm ca folos rămas dela Evul-Mediu? Cunoștințe? Forțe și deprinderi sufletești?

VIII. Școli pregătitoare, de deprinderi și aptitudini, cu

rezultate aprețabile mai tirziū, nu chiar în timpul duratei exercițiilor.

IX. Evul-Mediu, o școală pregătitoare a talentului, a puterilor psihice. Exerciții multe cu puțin material științific. Virtuozitatea mintală a unui DUNS SCOTUS și THOMAS AQUINAS.

X. Reducerea multiplicității fenomenilor la o cauză unică—și teologia.

XI. Desvoltarea simțului psihologic—și analiza conștiinței cerută de morala creștină.

XII. Viața sufletească a mulțimii—și mișcarea literară artistică, deosebită și în afară de cea oficială.

I.

Universitatea, fala Evului-Mediu, se considera ca a treia forță culturală, alături de imperiul și papalitatea. Se și zicea: Italia are pe papa, Germania pe împăratul, Parisul—studiul. Parisul avea pe atunci Universitatea cea mai înfloritoare, reprezentind filosofia și teologia.

O epocă istorică, din care a eșit o instituție de așa însemnată valoare pentru mersul civilizației, merită să obțină o notă bună, fără indulgență, din partea istoricului judicios și imparțial.

Totuși, sub înriurirea scriitorilor din timpul Renașterii, adesea, cînd se vorbește de Evul Mediu, spiritul parcă vede înainte un tablou întunecos, haotic, de stagnațiune și întuneric, de in-

trerupere în mersul propășirii omenești, ca o noapte de popas și de rătăcire.

Cel dintîiu lucru de care a ris clasicul spirit al antichității revenit pe lume, ca un strigoii pretențios și sarcastic, în Renaștere, a fost limba de care se servia Evul-Mediū, o limbă latinească proprie și particulară a lui. Scriitorii mai noi, cu simț istoric mai dezvoltat și mai just, apărîind împrejurările vieții, coborîndu-se cu mintea în complicațiile reale ale epocii, caută cu drept cuvînt să explice ciudățeniile ei isbitoare și să ridice de pe Evul-Mediū norul de blam și de injurii ce s'a aruncat peste el, împiedicînd privirea liberă a meritelor lui.

Negreșit, limba latinească a Evului mediū se deosebește de latineasca lui CICERO OPI TACIT. Și în vocabular și în sintaxă presintă particularități, ce nu se găsesc în limba literară a autorilor clasici. Humanistii Renașterii, văzînd cuvintele și construcțiile neobișnuite latinești ale scriitorilor dinnaintea lor, ei, cari își puneau toată mîndria și gloria în reînviarea stilului ciceronian, nuși puteau stăpîni desgustul, disprețul, revolta, indignarea. Aci rideau de ei, și îi batjocureau, aci se supărau și tuna în contra lor, cîntînd să-i desființeze, ca pe o rușine a nea-

mului omenesc, o parodie și o profanare adusă idealului înalt al clasicității pure. Epitetul cu care îi înfierați de obicei, era acela de barbari. Limba lor, în special, nu era cunoscută decît ca barbara limbă a Evului mediu.

II.

Dece barbară? se întreabă cu drept cuvînt PAULSEN ¹⁾, unul din scriitorii moderni, cari au contribuit a face să se privească Evul-Mediu sub o lumină mai puțin nefavorabilă și mai justă. Ce va să zică „barbar“? În special, cînd se poate atribui denumirea de „barbară“ unei limbi? Oare totdeauna atunci cînd nu este identică cu limba latină clasică? Dar atunci toate limbile neolatine ar fi barbare.

„Barbară“ ar fi mai degrabă o limbă atunci, poate, cînd funcționează ca instrument impropriu, imperfect, stingaci pentru exprimarea gîndirii; cînd merge alături cu intenția, pe care voește s'o arate; cînd nu e adaptată la scopul general al limbajului.

Se aplică aceasta la limba Evului mediu? La care anume? Căci în prima parte a acelei epoci,

1) *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, p. 22 sq. Ed. 1885.

s'a scris și întrebuințat, ca și în timpul lui CICE-
RON o latinească aleasă, literară, clasică. Așa
ALCUIN în școalele palatine. Avem atunci prima
fază de scolasticitate, de disciplinare a Evului
mediu în școala de imitare a formei antice.

Mai târziu, cînd a crescut experiența lui pro-
prie, cînd a început a elabora gândiri proprii, cînd
ideile și cunoștințele, ce nu se găseau exprimate
în literatura antică, s'a înmulțit, atunci s'a cău-
tat, negreșit, forme noi, proprii, de exprimare
pentru idei noi. La trebuințe și împrejurări
noi intelectuale, a fost firesc să se desvolte un
limbaj nou, un instrument de manifestare potri-
vit cu starea sufletească schimbată. Aceasta e
chiar un principiu al evoluției, în genere: a-
daptarea; e deci și un principiu de viață al
limbii: adaptarea ei la noi trebuințe spirituale.

Dacă TACIT or CICERON ar fi trăit în Evul me-
diu și s'ar fi adunat cu școlarii, bacalaureații și
magistrații la mesele comune ale colegiului inter-
nat de pelingă universitate și ar fi căutat să și
comunicе întîmplările, preocupările, experiențele,
dorințele, păsurile, bucuriile ce nu se potriveau
nici cu ale oamenilor antichității, nici cu ale ce-
lor din timpul Renașterii, desigur că ar fi recurs
la un limbaj particular, deosebit, ca să și destăi-
nuiască un fond sufletesc ce nu și găsea formu-

larea adecuată în limbajul scriitorilor clasici.

Cînd se strîngeau în marea sală a universității, odată pe săptămînă, studenții și profesorii în ședință solemnă destinată discuției publice, și se aprindeau la vorbă, la luptă dialectică de argumente, cu subtile distincții logice, de unde erau să caute termeni clasici pentru noile idei și nu-ante de gîndire, pe cari anticii nu le avuseseră și deci nu simțiseră nevoia să le fixeze în cuvinte ?

Mintea lor se mișca jenată în formele rămase prea înguste, ale limbei clasice. Crescuse în o direcție nouă, neprevăzută; și trebuia or să își ciuntească organul intelectual dezvoltat, ca să încapă în învelișul vechiu, or să lărgească învelișul ca să acopere toată substanța sufletească revărsată. Evul mediu a preferit soluția din urmă, ca or-ce ființă normală în tendința ei biologică de adaptare la mediu.

Pentru idei noi, a format cuvinte corespunzătoare: *substantia*, *essentia*, *existentia*, *quantitas*, *qualitas*, *identitas*, *quiditas*, *heccitas*. Din ele, unele ni se par așa de indispensabile, încît „*existentia*“ lor parcă ar face parte „esențială“ din „*substanța*“ limbei științifice și filosofice. Termenii „calitate“, „cantitate“, „identitate“ ni se par așa de necesari, încît nici nu știm ce am face fără ei; ba chiar ni se pare ciudat că anticii nu

s'au servit de ei. E un semn de sănătoasă vi-
goare mintală creația lor.

III.

Și de aceasta au ris humaniștii ! E desigur o
copilarie să rizi de vorba și de portul cui-va,
întru cât nu depășește marginile buneii cuviințe.
Numai copiii și naivitatea populară incultă fac
haz și nu mai pot de ris, cînd aud pe cineva po-
cînd vorbele cunoscute sau întrebunțînd altele
din vr'un dialect. Pentru mîntea neformată, vorba
și ideia sau lucrul la care se rapoartă, sînt a-
proape identice : se contopesc într'o unitate indi-
solubilă. Unei servitoare germane i se părea foar-
te caraghioz că *Tisch* se zice în romînește *masă* !
Repetă mereu cuvîntul *masă*, exclamînd în hoho-
te : Nein, ah ! gott ! Nein ! A schimba numele u-
nui lucru, a-i zice altfel decum se obișnuiește, face
impresia aproape a unei alterări aduse coprinsu-
lui constitutiv ; ea și cum l'ai transforma în alt-
ceva și totuși ai pretinde că e acelaș lucru.

Atitudinea Renașterii n'a fost, în astă pri-
vință, deloc serioasă ; i-a lipsit simțul istoric.
Asta nu ne miră. Nici secolul XVIII nu se
lămurise încă asupra naturei fenomenelor de etno-

psihologie. Nu se credea oare pînă în secolul trecut, că limba, religia, statul, erau formații voluntare, intenționate, ale oamenilor, niște produse ieșite din rațiune, din premeditare, din convenție omenească? De unde era să înțeleagă Renașterea că limbajul, prin natura lui, e supus evoluției, dezvoltării, că în schimbare și adaptare stă condiția lui de viață, și că, prin urmare, limbajul Evului Mediu a dat probe de vitalitate, cînd, prin îndelungata lui aplicare la obiectele și împrejurările obișnuite, s'a modificat corespunzător, întocmai ca un organism viu, care își modifică firea și însușirile ca să corespundă unor condiții noi ale mediului în prefațare? Fără astă readaptare de corespondență continuă, între lumea subiectivă și lumea din afară, avem, ca urmare inevitabilă, moartea.

IV.

Și cît era de vie latineasca medievală, se vede și din efectul emoțional ce putea produce, la ocazii. Nu servia numai ca instrument de mînit cu dibăcie în serviciul inteligenței, nu știa să oglindească numai mișcările de idei și nuanțele fine ale gândirii, nu era numai limba filosofilor și a științei. Putea să pătrunză și mai adine în su-

flet, să atingă coardele simțirii, să emoționeze. Ce mijloc întrebuița mai ales biserica, spre a sgdului și înflora conștiințele și a le pleca smerite înaintea măreției tainice a divinității? În ce limbă se ruga omul lui D-zeu, și își destăinuia păsurile adânci ale inimei lui îngrijorate și abătute? Poezia religioasă, ce se revarsă ca o vrajă asupra spiritului în minutele de reculegere evlavioasă a slujbei divine, cîntecele de cari răsuna în bolțile înalte ale catedralelor—în ce limbă erau turnate? Acel impozant *Dies irae*, de care mai tirziu s'a servit GÖTHE cu atita instinct artistic, spre a scoate efecte dramatice de cea mai covârșitoare forță, în *Faust*, cite generații de creștini n'a înflorat, pînă să vedem pe sărmana Gretchen, sfărîmată de desnădejde, îngenunchind în biserică, sub apăsarea accentelor lui solemne? Și, din tot repertoriul liric tradițional al studențimii europene, ce cîntec atinge mai sigur și mai repede rezortul sentimentalismului, ca vechiul și vestitul imn de veselie macabră, ce s'aude și azi întonîndu-se în adunările sgomotoase ale tinerimii germane :

Gaudeamus igitur, jüvenes dum sumus ;

Post jucundam juventutem,

Post molestim senectutem,

Nos habebit humus !

V.

Nu'mi propun să scriu apologia Evului-Mediu, nici să desvelesc spiritul de parțialitate al istoricilor ce l-au caricaturat în descrierea și judecarea lui, dela Renaștere încoace. Dar, fiind vorba de valoarea culturală a unei epoci, nu mă pot opri de a observa: după ce criteriū se judecă îndeinitiv meritul unei faze istorice a omenirii? După cit ne-a rămas dela ea, ca să ne folosim în faza actuală, ca element al vieții de azi? După cum și-a îndeplinit ea, în vremea ei, menirea față cu împrejurările date, și s'a folosit pentru ea de experiența proprie, de ideile și de formele instituțiilor ei?

Dar care e acum valoarea anilor copilăriei noastre depărtate, față cu maturitatea stăpînită de alte gînduri și griji, călăuzită de alte vederi despre lume și viață?

Nu e oțioasă cercetarea provocată de indoiala despre ireductibila însemnătate a fazelor vitale, ce alcătuiesc, în succesiunea lor nerăsturnabilă și fatală, șirul ne-întrerupt al dezvoltării firești? Dela starea embrionară pînă la eflorescența roditoare, ce fază se poate elimina ca superfluă în seria desfășurărilor biologice? De care ne putem scuti?

Punînd însă astfel chestiunea s'ar părea, poate, că recurgem la un argument capabil să șteargă orice diferență de valoare relativă, și să desființeze orice ierarhie de merit cultural deosebit între epocele istorice.

Aproape aceiași obiecție s'ar putea aduce și părerii lui PAULSEN: „Menirea istoriei este de a înțelege trecutul din aceea ce era el pentru el.“ „E nedrept să măsurăm valoarea îndeletnicirilor științifice numai după cît a păstrat din ele o epocă ulterioară și după cît am putea să ne însușim acum noi din ele“.

E de sigur o nebunie—„*töricht*“—a pretinde „ca un om să trăiască numai pentru altul și o epocă numai pentru viitor“. 1)

Dar aceasta nici n'o pretinde nimeni.

Se constată numai că unii oameni trăiesc numai pentru ei, că odată cu moartea lor dispăre din viață orice urme de existența lor; pecînd alții au un principiu de vitalitate mai larg și mai coprinzător, existența lor se leagă de soarta mulțimii și radiază înprejur, pînă departe, din forța ei biologică, fericirea. Nu doar că aceștia trăiesc numai pentru alții; ei, trăind pentru ei, trăiesc pentru alții, și vice-versa, trăind pentru

1) Op. cit., ediția 1895, pag. 20. 21.

alții, trăiesc pentru ei; așa de armonic este organizată condiția lor de viață în legătură cu condiția de viață a societății omenești.

Și tot așa pentru epocele istorice. Se constată că scăpărările culturale, ieșite din străduințele uneia din ele către progres, se întind mai departe în viitor, ca fâșii de lumină ce leagă între ele veacurile în o dezvoltare îndelungată. Nu doar că intenționat un secol își pune în minte să lucreze pentru viitor. Lucrează pentru el, desigur, mai întâi de toate: pentru înlesnirea vieții și îmbunătățirea traiului, pentru lărgirea orizontului mintal, pentru adâncirea izvoarelor ferești de fericire. Dar din strădania lui a rezultat, într'un grad mai mare sau mai mic, și pentru viitorime un principiu de înlesnire a vieții, de lărgire a orizontului mintal, de adâncire a izvoarelor de fericire. Și, după gradul acelui rezultat pentru viitor, se măsoară și meritul istoric al epocii, în scara valorilor relative.

Și deci se poate menține, fără aparență de absurditate, întrebarea: ce a rămas din Evul-Mediu, ca rezultat folositor pentru noi, cei de azi?

VI.

Cînd vom să măsurăm valoarea culturală a unui om, în două moduri putem proceda : sau cercetăm cît știe, sau cît poate.

A ști nu e tot-d'auna a putea. *Savoir c'est pouvoir* al pozitivismului se aplică sigur mai degrabă omenirii, luate în întregime și în abstract, decît unui individ. Și nici chiar numai-decît omenirii dintr'o epocă anumită. Pentru-ca știința să devină forță, mai trebuiesc îndeplinite multe condiții. Cu principiile din maxime și aforisme se întîmplă ca și cu proverbele : nu oglindesc adevărul în totalitatea lui, ci numai în parte. Și se găsesc mai totdeauna alte maxime și proverbe, cari reprezintă altă latură deosebită, une-ori opusă, a realității.

Nu rare ori puterea e lipsită de experiență ; și de cîte-ori experiența nu vine cînd puterea se duce ? Zicătoarea franceză : *Si jeunesse savait, si vieillesse pouvait !* nu e potrivită numai indivizilor, ci și epocelor istorice.

Incontestabil, aceste două însușiri, a ști și a putea, se condiționează, sau mai just se intensifică una pe alta. Putem cu atît mai mult, de ordinar, cu cît știm mai multe ; și, de asemenea, știm mai multe, cu cît puterea noastră de price-

pere și de muncă este mai mare. Dar ceea-ce ne face să le despărțim în criterii deosebite, este că, or-cît de întinse ar fi cunoștințele, aũ alt isvor și altă condiție decît puterea : se datorează experienței, sînt de origine empirică, pecînd puterea decurge mai obișnuit din organizație, e condiționată de factorul înnăscut.

Mărginind aci înțelesul cuvîntului putere, ca dispoziție funcțională, la inteligență, una din „facultățile“ sufletului, deosebim ușor în deobște un om ce excelează prin inteligență de unul ce excelează prin cunoștințe. Cel d'întii e deștept, al doilea învățat.

În educație, de asemenea se precizează tot mai lămurit două tendințe didactice cu privire la facultatea cunoașterii : una, mai veche, care caută grămădirea de cunoștințe : direcția polilimatică ; și alta, care întrebuintează cunoștințele, în prima linie, ca mijloc pentru dezvoltarea și formarea minții : direcția formală, educativă.

După scop, se schimbă și metoda de predare. Polimatia se realizează mai degrabă prin procedarea espunerii *ex cathedra* și ascultării pasive din partea elevilor. Creșterea energiilor mințiale se realizează mai sigur prin gimnastica inteligenței făcută de elevi în căutarea adevărului,

sub îndemnul și conducerea profesorului, prin procedarea euristică.

Care din aste două procedări e de preferat? N'ar fi la locul ei o lungă demonstrare în favoarea celei din urmă. Atît merită să se noteze: cunoștințele particulare sînt espuse la două neajunsuri fatale: ori se uită ori se contestă. Ceea-ce rămîne ca profit permanent, este forța psihică, ce s'a cîștigat în căutarea lor. O inteligență, exercitată și bine condusă, poate or-cînd să-și refacă și să-și adune cunoștințele ce-i trebuiesc. Dreapta judecată a spiritului disciplinat merge drept la ținta cercetării, sub îmboldirea iubirii de adevăr și călăuzită de bunele deprinderi ale căutării sistematice.

VII.

Acum ni se ușurează sarcina de a răspunde la întrebarea: Ce ne-a rămas dela Evul-Mediu?

Vedem că nu e zadarnică o precizare a înțelesului întrebării. Ce voim să fi rămas? Cunoștințe? Forțe?

Cunoștințele se uită sau se contestă. Dacă, „printre tomuri brăcuite“ așezați, ne vom osteni să suflăm din ochelari colbul ridicat din cărțile vechi ale Evului-Mediu, am găsi desigur unele

cunoștințe uitate, bune poate a fi re-aduse în memoria noastră. Dar poate și contestabile. Cu ce studii se recomandă evul acela? Cu distincții fine gramaticale, cu forme „barbare“ ale silogisticii, cu teologia? Valori contestabile și contestate, va decide un spirit înaintat, eminent modern.

Nu vom pierde timpul să dovedim că simțul istoric ar putea ajunge la altă concluzie, mai puțin absolută. Nici nu vom alerga să culegem exemple de alte studii și cunoștințe, espuse poate aceleiași negații critice. Vom schimba mai degrabă baza discuției.

Nu căutăm anumite achiziții pozitive, anumite rezultate ale spiritului de cercetare. Voim să știm cu ce forțe s'a ales inteligența și sufletul omenesc din străduințele culturale ale Evului-mediu? Cu ce însușiri, cu ce aptitudini, cu ce deprinderi?

VIII.

Ați vizitat vre-o dată o sală de gimnastică, de tir și de arme, vre-un câmp de exerciții militare sau de manevre, ori vre-o clasă de canto sau de piano la conservatorul de muzică? Spectacolul ce ni-l înfățișează fie-care din ele diferă în cuprinsul material, dar toate se aseamănă în

ceva comun, toate țintesc nu la un rezultat concret, imediat apreciabil, ci la dobîndirea unei aptitudini, capabile să ducă pe viitor la rezultate însemnate.

În hala de arme, vezi duelanți ce se atacă și se apără cu înverșunare, după toate regulile cerute de arta duelului, în scopul de a suprima pe adversar. Nici unul însă din combatanți nu cade. Exercițiul lor totuși le va da agerimea, ce va culca mîine-poimîne un om la pămînt, de veci.

Și ce vinează trăgaciul, care ochește cu atîta atenție un punct negru pe tabla de lemn atîrnată în păretele sălii? Ținta e atinsă, maestrul de tir strigă bravo! Dar n'a căzut nici măcar o vrabie. Nu face nimic. Dibăcia, care în-nemerește în punctul negru nefolositor, va trînti mîine-poimîne o fiară sălbatecă, ori un dușman periculos.

Și ce ispravă fac acei soldați? Se învîrtesc mereu la dreapta, la stînga, se reped în contra unui inamic imaginar, îl înconjoară în evoluții complicate, se declară uni prizonierii celorlalți. Nu e nimic serios. Sint colegi de cazarmă. Se joacă. Dar mîine-poimîne acele învîrtiri, evoluții, năpustiri simulate vor fi eroicele asalturi sîngeroase, cari vor hotări soarta unei țări în fatala cumpănă a vieții sau a morții neîndurate.

Și dacă intri în o clasă de muzică la Conservator, ce cîntece anoste sînt acele obositoare game și solfegii, repetate pînă la deseperarea auzitorului doritor de melodii emoționante? Dar așteaptă. După cîți-va ani de plicticoase exerciții, vocea cîntăreței va întona, cu o puritate cristalină, în tremurătoare triluri de privighitoare, arii ce te vor face să vibrezi de plăcere din creștet pînă în tălpi; și minele pianistului vor sbura pe clapele clavierului, ca un gînd poetic, furînd din atingerea lor armonii, ce se răspîndesc în aer ca farmecul visării negrăite al nopților de vară scăldate în raze de lună.

IX.

Preferai, negreșit, ultima fază a desăvîrșirii talentului, ce duce la rezultate apretabile prin ele însele. Nu mă îndoiesc de asta. Dar școala premergătoare ce formează facultățile și le dă acea destoinicie admirabilă, cu putere de instinct, în minuirea efectivă a unei arte, nu însemnează nimic?

În toată istoria dezvoltării omenirii nici-o epocă nu se poate asemui mai deplin cu o școală pregătitoare a talentului, ca faza culturală a Evului mediu. Materialul de cunoștințe, de care

dispune, e cît se poate de sărăcuț. Frînturi dintr'un ARISTOT latinesc—nici măcar întreg și nici autentic, în original—iată aproape tot temeiul științei. Dar cite exerciții ingenioase a știut să execute cu aceste note. Ce manevre sgomotoase, cu aceste arme! Ce figuri acrobaticе la aceste aparate! Ce variații de virtuozitate artistică pe aceste teme!

Cînd vedem pe celebrul *doctor subtilis* din Oxford, DUNS SCOTUS (1274—1308), intrînd în arena discuțiilor teologice dela Universitatea din Paris, spre a susține teza Franciscanilor—concepția imaculată a S-tei Fecioare, încontra Dominicanilor—ne face impresia unui atlet în luptele de circ, încordîndu-și brațele, încolăcite de musculatură nervoasă, gata să răstoarne în nisip zeci de luptători vinjoși.

Ținta discuțiilor poate foarte bine să ni să pară fără însemnătate în sine, ori să credem că nu are pentru noi, azi. Ce admirăm este neobișnuita abilitate a spiritului. Nodurile încîlcite ale celor 200 de argumente, aduse de adversari, maistrul le prinde și le ține bine minte pe șir, fără să le noteze, le desleagă în forme silogistice, le descoase și le preface în nimic, în mijlocul mulțimii atente și înmărmurite.

Cum s'a cîștigat atita măiestrie? În exerciții pe teze de interes contestabil; să admitem. Dar ce

valoare are în sine punctul negru, ochit de trăgătorii în exercițiile de tir? Formează privirea vânătorului. Mintească în rafinata deprindere a distincțiilor fine, va prinde odată mai repede adevărul, în ascunzăturile lui tainice.

Deocamdată, iată acea minte executând, prin geniul lui THOMAS AQUINAS (1227—1274), o prodigioasă figură de echilibristică mintală, căutând să armonizeze filosofia aristotelică și doctrina creștină, cunoștința de izvor natural cu cea de revelație divină, două lucruri inconciliabile și incompatibile.

Atita meșteșug de subtilizare logică, atitea „trucuri“ de prestidigitație dialectică a știut să întrebuinteze acest *doctor angelicus*, încît a isbit să dezvolte, prin interpretări scolastice, din concepția monistă naturalistă a „filosofului“, consecințe metafizice din cari a construit sistemul dualist-supranaturalist al catolicismului! Miraculoasa operă de artă s'a impus spiritelor. Sistemul lui THOMAS AQUINAS servește și azi de temelie filosofică creștinismului catolic. Către sfîrșitul secolului al 19-lea, din ordinul papei, s'a întărit oficial în școlile și instituțiile dependente de S-tul Părinte (1879)!

Lăsînd la o parte rezultatul, ca atare, nu e de admirat puterea mintală, care a învins atitea

greutăți în construirea unui sistem de gândiri, din elemente așa de antagoniste ? Mlădierea și agilitatea spiritului în unificarea disparatelor, în armonizarea discordantelor, nu probează o școală iscusită de finețe și subtilitate, o școală extraordinară de gimnastică mintală ? Și elasticitatea dobândită prin exercițiul de apropiere e extremeilor, nu va folosi inteligenței în alergările sale, adesea cu obstacule, după adevărul etern ?

X.

Profesorul HARALD HÖFFDING, dela Universitatea din Copenhaga, vorbind despre meritele Evului-Mediu¹⁾, adaugă, la cel dezvoltat mai sus, alte două, de o importanță cel puțin tot așa de mare. Le punem tot în categoria achizițiilor funcționale, dispozițiilor și energiilor câștigate de sufletul omenesc din faza culturală a Evului-Mediu.

Primul este deprinderea sistematică a spiritului de a reduce multiplicitatea fenomenelor și lucrurilor lumii sensibile la o unitate cauzală, condiția psihologică a originii monismului modern.

1) *Geschichte der neuen Philosophie*, trad. germ. de Bendixen, 2. vol., Leipzig 1895.—Vol. I, p. 3, sq.

Al doilea, deprinderea sufletului de a se întoarce asupra sa în observarea adincă și statornică de sine însuși.

S'a adus Evului-Mediu învinuirea că mintea lui prea s'a lăsat în stăpînirea teologiei. Așa este. Toate științele trebuiau să se plece înaintea reginei lor supreme. Nici-un semn de independență individuală nu era îngăduit. Toate trebuiau să slujească, îndeplinind supuse și credincioase scopurile suveranei, și nimic mai mult. Dacă erau păgine, se botezaū. Dacă voiaū să însemneze ceva, căutaū să aducă argumente în favoarea tezei susținute de dogma creștină, să cinte osanale și să arză tămîie la altarul concepției monoteiste a Crezului.

Problema, care a mistuit mai mult fosfor din substanța cerebrală creierului medieval și care a dat naștere la aproape atîtea soluții principale cîte și erezii, a fost ideia fundamentală a dogmei creștine : unitatea absolută a ființei divine, în raport cu cele trei persoane : Tatăl, Fiul și S-tul Duh.

Nu ne importă aci, negreșit, cum s'a închipuit în concret acest raport și în ce se deosebesc, din acest punct de vedere, Arianismul, Catholicismul, Ortodoxismul. Notăm numai ca străduință mintală natura problemei și direcția

în care se cerea o încordare specială a spiritului. Trinitatea să se identifice cu unitatea Unului D-zeu, ca ipostase ale lui,—iată chestia, formulată pentru prima oară precis și persistent. Luată ca exercițiu intelectual, întrece în înălțime tot ce preocupase înainte omenirea.

Pornirea naivă a spiritului de a se perde în multiplicitatea lucrurilor și fenomenelor lumii înconjurătoare, n'a întâmpinat în politeismul antic decât un primitiv și slab corectiv. Mulțimea zeilor și zeitelor stînd sub autoritatea lui Zeus, voințele lor reduse la voința unuia, tot negreșit e o încercare de deprindere a minții cu unitatea ordinii cosmice, încercare destul de însemnată, cînd o alăturăm mai ales de concepția politeismului anarhic a unor religii asiatice.

Munca de a reduce totul, însă, la o singură cauză, la un singur principiu de existență și de explicare, a folosit enorm spiritului omenesc, ajutîndu-l să se ridice la ideea științifică a unității legilor universului, la concepția monismului dominant în cugetarea filosofică modernă.

XI.

Dar aceasta nu e încă tot folosul tras de sufletul omenesc din disciplina mintală a Evului-Mediu.

Gândiți-vă cum își schimbă omenirea creștină în genere; vederile și apăsările despre viață și fericire, față cu acele ale antichității păgine. Fericirea omului nu mai stă în lumea aceasta, în viața pămîntească, ci în cer, în viața viitoare și de veci. Soarta întregă a omului atîrnă de conștiința lui, de felul intențiilor, gândirilor, sentimentelor lui.

Virtuțile fundamentale creștine sînt: speranța, credința, iubirea. Cine speră, cine crede, cine iubește pe D-zeu, acela poate avea perspectiva de a fi fericit în lumea viitoare. Dar credința, iubirea, speranța sînt fapte sufletești; și, ca să le cunoști, ca să le ai și să ajungi la ele, trebuie să te cobori în sufletu-ți propriu, să-ți examinezi starea conștiinței tale interne. Asta necesitate morală a deschis omului perspectiva orizonturilor unei lumi noi, lumi subiective, sufletești, și, a dezvoltat simțul observației psihologice, „Adîncirea de sine a misticilor are aceiași importanță pentru dezvoltarea simțului psihologic, ca și distingerea și argumentările scolastice pentru dezvoltarea simțului logic“ zice HÖFFDING ¹⁾.

Nu e de mirare astfel, nici o întîmplare, că primul scriitor de „Confesiuni“, creatorul psiholo-

1) Op. cit. I, p. 4.

giei subiective, a fost un scriitor ecclesiastic — ST. AUGUSTIN (354—430), precursorul lui ROUSSEAU în genul literaturii autobiografice.

„Cunoaște-te pe tine însu-ți“ al lui SOCRATE, nici-odată n'a fost mai cu grijă pus în practică. Mărturisirile creștinului în spovedanie au obișnuit spiritul să se întoarcă asupra sa. Un domeniu nou de fapte de observație, se deschide investigației. Cimpul vieții sufletești începe a fi explorat din ce-în-ce mai adinc și mai întins. Se pun astfel cu încetul bazele unei științe noi. Psihologia, pe temelia căreia se vor înălța științele moderne morale, politice, sociale, își adună materialul de construcție al imposantului său edificiu.

Pentru obiectul nostru special, pentru pedagogie constatarea aceasta e de un interes și de-o importanță capitală. Știința educației nu se putea constitui, fără afirmarea pozitivă și deplină a științei sufletului.

Azi știința sufletului s'a afirmat pe deplin Dar cui se datorește izbînda ei, în prima linie? Nu perfecționării instrumentului de observare internă? Nu cunoașterii mai desăvîrșite de noi înșine? Nu puterii sufletului de a se întoarce asupra sa însuși?

Această putere s'a pronunțat și întărit în disciplina imprimată conștiinței din timpul Evului-Mediu.

XII.

Și, apoi, cînd e vorba să ne facem o idee completă de meritele Evului-Mediu, e bine să nu se uite, că, afară și deosebit de cultura oficială, vibra în adîncimi o viață sufletească intensă, ce nu-și găsea expresia în formele consacrate ale științei și literaturii recunoscute.

Toată cultura teologică universitară, școlară, în limba latină, ce se întindea ca un strat superficial de-asupra Europei occidentale, nu atinge sufletul păturilor adînci ale poporului, nu făcea parte intimă din viața socială a mulțimii.

Pe-cînd se specula și se discuta pela Universități în latinește, pe-cînd se ascuțeau arguțiile, se plămăneau categoriile, se făureau silogisme și paralogisme; pe-cînd figurile pedante ale logicii formale, cu înfățișarea lor barbară, își desfășurau sgomotoasele lor manevre în jocurile dialectice ale scolastice—în adîncimile conștiinței poporului clocotea o nouă viață.

Coardele lirei naționale tremurau atinse de geniul poeziei și al muzicii populare. Rapsozii, cîntăreții, trubadurii cutrierau lumea cu acordurile lor inspirate în cari își căuta întruparea melodică noul suflet al popoarelor moderne, în forme literare și artistice proprii.

În zumzet de preludiu timid se încercau instrumentele ce vor răsuna, tot mai multe și mai variate, în acel crescendo impunător al artei moderne, care se întrece să exprime mai înalt și mai pios taina particulară a simțirii și vieții popoarelor.

Pe această cale vom întâlni mai întâiu și urmele mai de seamă ale dezvoltării neamului nostru.

SFÎRȘITUL VOLUMULUI ÎNȚIŪ.



A P E N D I C E

I

S'au incredințat liste de abonament pentru această carte următoarelor persoane:

- 1 D-lui *Al. Valeriu*, ¹⁾ Licențiat în filosofie.
- 2 " *Al. Valeriu*
- 3 " Dorin student în litere " " "
- 4 " *Al. Valeriu*
- 5 " *Al. Valeriu*
- 6 " *V. Hulubei*, Profesor
- 7 " *Al. Valeriu*
- 8 " *I. Costin*, Profesor
- 9 " *M. Tomida*, Directorul Liceului Național din Iași.
- 10 D-nei *Maria Xenopol*, Directoarea Externatului Secundar.
- 11 D-rei *Elena Buzne*, Directoarea Școlii Normale de fete.
- 12 D-nei *Ana Conta Kernbach* Directoarea Noului Institut de Domnișoare.
- 13 D-lui *Colon. V. Alexandrescu*, Directorul Școlii Militare.
- 14 " *I. Mitru*, Directorul Școlii Normale de Invățători
- 15 " *I. Paul*, Profesor
- 16 *Economului Pavel Savin*, Directorul Seminarului Veniamin.

1) Numele tipărite cu aceste caractere sint ale persoanelor ce au binevoit a inapoia listele cu abonați pînă azi (3 Februarie 1902).

- 17 D-nei *Stamati*, Dir. Șc. Profes. „Reuniunea Femeilor Române“.
- 18 „ *Cleopatra Gheorghiu*, Dir. Șc. Profesionale „Sf. Sava“.
- 19 Lista destinată Abonaților ce se adresează prin scrisori.
- 20 D-lui *Al. Valeriu*, Licențiat în filosofie
- 21 „ *Al. Valeriu*
- 22 „ *G. Lascăr*, Dir. Liceului „Internat.“
- 23 „ *G. Nădejde*, Dir. Gimnaziului „Stefan Cel Mare“
- 24 „ *N. Culiănu*, Dir. Institutelor Unite.
- 25 „ *I. Otescu*, fost Dir. Liceului „Mihai Viteazul“, București.
- 26 Economului *C. Nazarie*, Dir. Semin. Central București.
- 27 D-lui *C. Rădulescu-Motru*, Prof. Universitar București.
- 28 „ *V. Păna*, Dir. Liceului Lazăr „
- 29 „ *P. Gîrboviceanu*. Dir. Șc. Normale a Soc. pentru „Invățătura Pop.-Romîn București.
- 30 D-rei *Margareta Miller-Verghy* București-Cotroceni.
- 31 D-lui *N. Mihăilescu*, Prof. Lic. „Mateiu-Basarab“ București. (a înapoiat lista, dar fără nici o semnătură)
- 32 „ *C. Stoicescu* Prof. la Lic. Mihai Viteazu București.
- 33 „ *Panaitescu*, Prof. la Lic. „M. Viteazu“ București.
- 34 „ *M. Brătîlă*, Prof. la Șc. Comerc. „
- 35 „ *I. Costescu*, fost Dir. Liceului „Trajan“ Turnu-Severin.
- 36 „ *V. Chiriac*, Profesor
- 37 „ *Moisil*, Prof. și Director, „ T. Jiu.

38	"	<i>Căzănescu</i> , idem		Craiova.
39	"	<i>Droc-Barcian</i> , Profesor		Giurgiu
40	"	<i>N. Demetrescu</i>	"	Pitești
41	"	<i>N. Cantuniari</i> ,	"	Craiova
42	"	<i>M. Steureanu</i> ,	"	"
43	"	<i>Ludvig</i> ,	"	Ploești
44	"	<i>C. Rigu</i>	"	"
45	"	<i>Aguletti</i> ,	"	"
46	"	<i>Ilarion Velculescu</i> ,	Prof.	Tirgoviște
47	"	<i>I. Luca</i>	Profesor	C. Lung
48	"	<i>C. A. Teodor</i>	"	Buzeu
49	"	<i>B. Iorgulescu</i>	"	"
50	"	<i>V. Stanciu</i>	"	Calarași
51	"	<i>Motăș</i> ,	"	Vaslui
52	"	<i>Fodor</i>	"	Vaslui
53	"	<i>Corivan</i>	"	Bacău
54	"	<i>Patrașcanu</i>	"	Bacău
55	"	<i>Radoveanu</i>	"	Birlad
56	D-nei	<i>Drouhet</i> , Dir. Externatului		"
57	D-lui	<i>V. Simionov</i>		"
58	"	<i>I. Bănescu</i> , avocat		Constanța
59	"	<i>Constantinescu-Rîmniceanu</i>		Birlad
60	"	<i>N. Alexandrescu</i> ,	Profesor	Tulcea
61	"	<i>Mardan</i> ,	"	Galați
62	"	<i>Spiridon Popescu</i> ,	"	Tulcea
63	"	<i>Nicolescu</i> ,	"	Galați
64	"	<i>C. Calmuschi</i> , Dir. Liceului		Focșani
65	"	<i>C. Lupu</i> ,	Profesor	"
66	"	<i>Rîșcanu</i>	"	R. Sarat
67	"	<i>Moldovanu</i>	"	Brăila
68	"	<i>At. Popescu</i> Dir. Liceului		"
69	"	<i>Gulioti</i> , Profesor		"
70	"	<i>Pascu</i> Director Gimnaziului		Dorohoi
71	"	<i>Burghele</i> avocat		"
72	"	<i>I. P. Darie</i> Profesor		Botoșani
73	D-nei	<i>Calypso Corneliu Botez</i> Prof.		"

- 74 D-lui Seraphim Ionescu, Profesor Fălticeni
 75 " Lovinescu, Profesor " "
 76 " *Em. Istrati* Dir. Liceului Piatra-N.
 77 " *I. Filip*, Prof. " "
 78 " Gr. Roșu, Profesor Roman
 79 " *Răutu* " Botoșani
 80 " Alex. Bradu, " Institut. T. Neamțu (a
 înapoiat lista, dar fără nici
 o semnătură)
 81 D-nei *Maria Ștefănescu* Institut. Tg. Neamț
 82 D-lui *S. Bodnărescu* Director Liceului „An.
 Bașotă, Pomirla (Jud. Dorohoi)
 83 " *Teodorescu-Kirileanu*, fost magistr. Broș-
 teni (Jud. Neamțu)
 84 " *C. Brudariu*, Invăț. P.-Iloaei (Jud. Iași)
 85 " *Al. Valeriu* Prof. la Lic. din Pomirla
 86 " *C. M. Gheorghiu*, Invățător, Tecuci
 87 " *I. M. Radovici* Profesor, Focșani
 88 " *I. M. Radovici* " "
 89 " *C. I. Botez* Student în litere, Iași
-

II.

Listele restituite și numele abonaților la „Istoria Pedagogiei“.

Dintre listele ce s-au împărțit, s-au întors următoarele ¹⁾,
cu numele persoanelor semnate ca abonate la cartea a-
nunțată :

Lista No. 1 încredințată D-lui Al. Valeriu (Iași)

- | | | | |
|----|--|---|---|
| 1 | D-ra Maria Pantazi, studentă în litere | | |
| 2 | „ Natalia Burada | „ | „ |
| 3 | „ Lucia Castano | „ | „ |
| 4 | Dl. Th. C. Ionescu student în litere | „ | „ |
| 5 | Preot V. Socianu Darabani (Jud. Dorohoi) | | |
| 6 | Dl. M. Grumăzescu profesor | | |
| 7 | D-ra A. Udrisky stud. în litere | | |
| 8 | „ Elena I. Vasiliu Instituitoare | | |
| 9 | „ Lucia Manoilescu Studentă în litere | | |
| 10 | „ Caterina Stefanovici | „ | „ |
| 11 | Dl. C. Radovici Student | „ | „ |
| 12 | „ G. D. Racoviță | „ | „ |
| 13 | D-ra Maria Livescu Studentă | „ | „ |
| 14 | Dl. Lascar Ursulescu Profesor | | |
| 15 | „ C. I. Mihailescu Elev la Conservator | | |

Lista No. 2 încredințată D-lui Al. Valeriu (Iași)

- | | | | |
|----|---|---|---|
| 16 | Dl. D. Dimitriu Profesor de muzică | | |
| 17 | D-ra Eleonora Ștefănescu Elevă la Cons. | | |
| 18 | „ Virginia Popescu | „ | „ |

1). Păstrăm ordinea în care ni s-au înapoiat listele.
Cele ce se vor mai înapoi de aci înainte, se vor publi-
ca la sfârșitul volumului II.

- | | | | | | |
|----|------|------------------|--------------------|---|--------|
| 19 | Dl. | Grig. Scorpan | Profesor de desen. | | |
| 20 | D-ra | Elena Brandia, | Studentă în litere | | |
| 21 | " | Lucia Sion | " | " | " |
| 22 | Dl. | C. D. Gălușcă | Student | " | " |
| 23 | " | Toma Lazăr | " | " | " |
| 24 | " | Ioan I. Niniaka | Gimnastic | | |
| 25 | " | M. I. Săvescu | " | | |
| 26 | D-ra | Camilia Crainic | Profesoară | | |
| 27 | " | Aurelia Aurelian | Stud. în litere | | |
| 28 | Dl. | I. P. Rădulescu | " | " | " |
| 29 | " | T. D. Panu | " | " | drept |
| 30 | " | C. Damian | " | " | litere |

Lista No. 4 încredințată D-lui Al. Valeriu (Iași)

- | | | | | | |
|----|------|---------------------|------------------|--------|---|
| 31 | Dl. | C. Băncilă | Stud. în litere | | |
| 32 | " | C. I. Botez | " | " | " |
| 33 | " | M. Marinescu-Ivașcu | Stud. St. Natur. | | |
| 34 | D-ra | Madeleine Codrescu | Absolv. a fac. | | |
| | | | de științi | | |
| 35 | Dl. | I. Cazaban | Inginer | | |
| 36 | " | C. Militeanu | Stud. matem. | | |
| 37 | " | Al. Comarnescu | Inginer | | |
| 38 | " | Stamatin | Profesor | | |
| 39 | " | I. M. Dimitriu | Stud. litere | | |
| 40 | D-ra | Valentina Corvin | Stud. matem. | | |
| 41 | " | Elena Ionescu | " | " | |
| 42 | " | Ecaterina Vasiliu | " | litere | |
| 43 | Dl. | C. V. Praja, | Profesor | | |
| 44 | D-ra | Virginia Boldescu, | stud. litere | | |
| 45 | " | Maria Gheorghiu, | " | " | |

Lista No. 5 încred. D-lui Al. Valeriu (Iași)

- | | | | | | |
|----|------|-------------------|-------------------|---|--|
| 46 | Dl. | Al. Valeriu | | | |
| 47 | D-ra | Eva Arghir, | stud. litere | | |
| 48 | D-ra | Elena Păun | " | " | |
| 49 | Dl. | Teohari Antonescu | Prof. la Univers. | | |

- 50 " Tomulescu Profesor (Buzen)
 51 " Gr. Ilescu Stud. st. nat.
 52 " M. Jackota " litere
 53 D-ra Maria Botez " "
 54 Dl. C. Idriceanu " "
 55 " Vasile Goraș " "
 56 " V. Stănescu " "
 57 " Gr. Theodoru " "
 58 D-ra Ida Ressu " "
 59 Dl. Const. Ionescu " "
 60 " Alex. G. Hinna Consilier la curtea
 de Apel din Iași.

Lista No. 7 încredințată D-lui Al. Valeriu (Iași)

- 61 Dl. Grig. Lohan stud. litere
 62 D-ra Natalia Grigoriu " "
 63 " Lucia Apostoliu " "
 64 " Lucia Herovann " "
 65 " Maria Carp licențiată în filosofie
 66 " P. I. Nicoleanu Stud. în drept
 67 " D. Carp Stud. în drept
 68 " I. Gheorghită Stud. în litere
 69 D-na Maria Ghioculescu Profesoară
 70 " Onorina Pogonat stud. litere
 71 " Valeria Villara Stud. litere
 72 Dl. M. Russu " "
 73 " T. Berescu Profesor de Gimnastică
 74 " N. Cernescu stud. litere.
 75 " C. S. Codreanu Profesor (Caracal)

Lista No. 14 încredințată D-lui I. Mitru (Iași)

- 76 Biblioteca Șc. Normale „V. Lupu”
 77 Dl. I. Mitru Profesor la Șc. Normală
 78 " I. Giurescu " " "
 79 " N. Răileanu " " "

80	„	Gh. Ghibănescu	Prof. la Șc. Norm.
81	„	N. Pivniceriu	„ „ „
82	„	D. Cădere	„ „ „
83	„	C. Georgescu	„ „ „
84	„	D. Dimitrescu	„ „ „
85	„	V. Agapi	„ „ „

*Lista No. 81 încredințată D-nei Maria Ștefănescu
(Tg. Neamțu)*

86 D-na Maria George Ștefănescu, Institut.

*Lista No. 59 încredințată D-lui C. Rîmniceanu
(Birlad)*

87	Dl.	G. Constantinescu-Rîmniceanu,	Profes.
88	„	G. D. Neșțian	
89	„	G. Tintescu	
90	„	Dim. I. Gimuș	
91	„	C. Drouhet	
92	„	Ștefan Dobrescu	
93	„	Al. Fotino	
94	„	A. Iacobeanu	

Lista No. 20 încredințată D-lui Al. Valeriu (Iași)

95	„	D-ra Alice L. Eraclide,	stud. litere
96	Dl.	Cristea A. Dima,	Profesor
97	„	Al. Ciocan,	stud. Matem.
98	D-na	Ella Negruzzi-Beldiman,	Profesoară
99	Dl.	I. Simionescu,	Profesor la Univers.
100	„	I. Silvestru,	stud. litere
101	„	E. Briul,	Profesor
102	„	C. I. Ștefănescu,	stud. litere
103	„	I. Vasilescu,	„
104	„	State Dragomir,	Profesor
105	Preot	V. Ionescu,	stud. litere

*Lista No. 49 încredințată D-lui B. Iorgulescu
(Buzeu)*

- 106 Dl. B. Iorgulescu
 107 „ D. Costinescu
 108 „ C. Leonescu
 109 „ Flor Constantinescu, Institut.

Lista No. 60 încr. D-lui N. Alexandrescu (Tulcea)

- 110 Dl. Spiridon Popescu Profesor
 111 „ G. Inga „
 112 „ N. Alexandrescu „
 113 „ A. Ionescu „
 114 „ Nicolae T. Neagu „
 115 „ Const. Moisil „
 116 „ D. Timuș „
 117 D-na Ecaterina Luca
 118 „ Anastasia Munteanu
 119 „ C. Ladico
 120 Dl. Mihail N. Spacovici
 121. D-ra Eugenia N. Ștefănescu
 122. Dl. D. Vasilescu
 123. „ Al. Cimbru
 124. „ E. I. Dinescu

Lista No. 29 incred. D. P. Girboviceanu (Bucur)

- 125 Dl. P. Girboviceanu Profesor
 126 Biblioteca Șc Normale
 127 „ Școlarilor
 128 Dl. P. Dulfu

Lista No. 38 incred. D-lui Căzănescu (Craiova)

- 129 Dl. Gr. Căzănescu, Profesor
 130 „ Ion B. Miulescu „
 131 „ Jules Javet „
 132 „ N. Popescu Gorgota Profesor
 133 „ Ilie Constantinescu „
 134 „ R. Corvin „
 135 „ L. Sarchezianu „

Lista No. 40 încred. D-lui N. Dimitrescu (Pitești)

- 165 Dl. N. I. Apostolescu
 166 „ I. Berescu
 167 „ V. Mindru
 168 „ D. Dimu
 169 „ M. I. Căprescu
 170 „ N. Lupescu
 171 „ N. G. Dimitrescu

Lista No. 51 încred D-lui N. Motăș (Vaslui)

- 172 Dl. D. Ghimpa, profesor
 173 „ N. Motăș „

*Lista No. 30 încred. D-rei Marg. Miller Verghy
(București)*

- 174 Biblioteca Asilului Elena Doamna
 175 D-ra M. Miller Verghy
 176 „ Elena Tomescu

Lista No. 42 încred. D-lui Steureanu (Craiova)

- 177 Dl. M. Steureanu
 178 „ Naquet
 179 „ M. Metzulescu
 180 „ C. Fortunescu Nic.
 181 „ Dumitru Constantinescu
 182 „ Th. Popescu
 183 „ Indiscifrabil
 184 „ Vasile Mihailescu
 185 „ G. Staiculescu
 186 „ Indiscifrabil
 187 „ V. Ghiocioiu
 188 „ S. Spulbereanu
 189 „ Const. G. Stravolca
 190 „ P. Basil
 191 „ Stef. Ioanide, Institutior

Lista No. 77 încredințată D-lui I. Filip (Piatra-N.)

219 Dl. I. Filip

Lista No. 44 încredințată D-lui C. Rigu (Ploești)

- 220 Dl. Ieremia Vlădescu, Institutior
 221 " I. C. Popescu " "
 222 " Eftimie Dima " "
 223 " C. Stroiescu " "
 224 " Gr. Niculescu Profesor la liceu
 225 " C. Rigu " "
 226 " I. Bassarabescu " "
 227 " Pană Popescu " "
 228 " Sabin Pison " "
 229 " D. Dan " "
 230 " M. Ialomițeanu " "

Lista No. 82 încredințată D-lui S. Bodnărescu (Pomirila)

- 231 Dl. S. Bodnărescu, Profesor
 232 " Gh. Gheorghiu " "
 233 " Benedict Ticamis " "
 234 " Silviu Putileanu " "
 235 " Lazăr Lazea " "
 236 " P. Dupu " "

Lista No. 68 încredințată D-lui A. Popescu (Brăila)

- 237 Dl. At. Popescu, Profesor
 238 " C. Gușăilă " "
 239 " R. S. Corbu " "
 240 " Gh. Petrescu " "
 241 " Procopiu " "
 242 " Gr. Arghirescu " "
 243 " Chr. Șerbănescu " "

Lista No. 37 încredințată D-lui Moisi (T. Jiu)

244 D-na Cațiana Bobancu

- 245 Dl. N. Crisbășan
 246 „ I. Moisil
 247 „ Pr. Ion Mălăescu

Lista No. 54 încred. D-lui Patrașcanu (Bacău)

- 248 D-na Felicia Radu
 249 Dl. D. Patrașcanu, Profesor
 250 D-na Cornelia V. Morțun, Institutoare
 251 „ Neli I. Cornea
 252 „ H. Morțun, Dir. șc. Profesionale
 253 D-na Eugenia Dimitriu, Institutoare
 254 Dl. Leon Scărlătescu, Profesor

Lista No. 46 încredințată D-lui Ilarion-Velcu-iescu (C. Lung)

- 255 Dl. Il. Velculescu
 256 „ Gh. Lupescu
 257 „ P. Dragomirescu
 258 „ Toma Dicescu
 259 „ C. Cernescu

Lista No. 56 încredințată D-nei Nat. Drouhet (Bîrlad)

- 260 D-na Natalia Drouhet
 261 „ Ecaterina Kociu
 262 D-ra Maria C. Bottez
 263 Dl. P. V. Vasileu

Lista No. 41 încredințată D-lui N. Cantuniari (Craiova)

- 264 Dl. N. Cantuniari
 265 D-na Ecat. Bălăcescu, Institutoare
 266 Dl. Edm. Vincenz, Profesor
 267 „ Stam. Dobrovicescu, Profesor la Șc. Comercială
 268 „ Ernest Arnold, Director de Institut
 269 „ Alex. Frateșiu

- 270 „ D. G. Pantea
 271 „ Bobei, Institutator
 272 Toma Gelculescu, Institutator

Lista No. 17 încredințată D-nei Stamati (Iuși)

- 273 D-na Maria Stamati

Inscriși prin scrisori

- 274 Dl. I. Grigoriu, telegrafist, Gara Buhăești
 275 „ C. M. Gheorghiu Invățător (Tecuci)

*Lista No. 73 încredințată D-nei Calypso Bottez
 (Botoșani)*

- 276 D-na Calypso Corneliu Botez, Profesoară
 277 „ Aglae L. Teodor „

Lista No. 6 încredințată D-lui V. Hulubei (Iuși)

- 278 Dl. Gr. Bărjovanu, Profesor
 279 „ C. V. Buțureanu, Institutator
 280 „ Em. Calinescu, Profesor
 281 „ C. Demetrescu (București)

Lista No. 69 încredințată D-lui Guliotti (Brăila)

- 282 Dl. I. Guliotti
 283 „ G. Budu
 284 „ Ión Anușca
 285 „ I. Brătescu
 286 „ D. I. Dogaru

*Lista No. 73 încredințată D-lui Panaitescu
 (București)*

- 287 Dl. I. Panaitescu, Profesor
 288 „ H. Pantazi
 289 „ G. Gorciu
 290 „ I. Coman

*Lista No. 36 încredințată D-ii V. Chiriac
(T. Severin)*

- 291 Dl. E. Escouffier, Profesor
 292 „ St. O. Nanul
 293 Biblioteca liceului
 294 Dl. C. Armașu
 295 D-na Sevasta Vasilescu
 296 Dl. D. Mateescu
 297 „ V. Chiriac
 298 „ T. Costescu

Lista No. 57 încred. D-lui V. Simionov (Birlad)

- 299 Dl. V. Simionov

Lista No. 66 încred. D-lui Gh. Râșcanu (R.-Sarat)

- 300 Biblioteca Gimnaziului
 301 Dl. Sc. Demetrescu, Profesor
 302 „ Fr. Heytanec „
 303 „ Gh. Râșcanu „
 304 „ Gh. Niculescu, Institutator „
 305 „ D. Dicescu „
 306 „ Th. Șumea „
 307 „ Th. Sotirescu „
 308 „ I. Enescu „

Lista No. 34 încred. D-lui M. Brătilă (București)

- 309 Dl. N. Pandele, Profesor la Șc. Comerc.
 310 „ M. Brătilă „ „
 311 „ A. Pretorian „ „

Lista No. 12 încredințată D-nei Kernbach (Iași)

- 312 D-na Victoria C. Botez Institutoare
 313 „ Elena I. Russu „
 314 „ A. Conta-Kernbach Profesoară

Lista No. 11 încred. D-rei Elena Buzne (Iași)

- 315 D-ra Elena Buznea, Profesoară

316 „ Aristia Gh. Constantinescu, Prof.

317 „ Laura Em. Constantinescu „

Lista No. 22 încredințată D-lui Gh. Lascar (Iași)

318 Dl. Gh. Lascar, Profesor

Lista No. 55 încred. D-lui Radoveanu (Birlad)

319 Econom I. Artenie, Profesor

320 Dl. Constantin Vorobchievici Profesor

321 „ Gr. Patriciu

322 „ Radu G. Radoveanu „

Lista No. 8 încredințată D-lui I. Costin (Iași)

323 Dl. V. Bordeianu, Stud. litere

324 „ I. Costin, Profesor

325 „ Stupcanu, Stud. litere

326 „ Fedeleș

327 „ A. Frunză, Profesor

328 „ I. Botez „

Lista No. 85 încredințată D-lui A. Valeriu (Iași)

329 Dl. C. I. Stăfănescu, Profesor (Pomirila)

330 „ P. Popescu, Profesor (Iași)

331 „ C. Damian, Stud. litere

332 D-ra F. Goldstein Stud. litere

333 „ Constanța Diamandescu Stud. litere

334 D-na Eleonora Neagu „ „

335 Dl. Const. Dobrea „ „

336 D-na Ecat. Velciu „ „

Lista N. 88 încred. D-lui Radovici (Focșani)

337 Dl. I. M. Radovici. Profesor

338 „ D. Pamfil „

339 „ G. I. Baboeanu „

340 „ Const. M. Vasilescu, „ Inștitutor

341 „ Simeon Crainic,

342 „ Const. I. Lupu, Profesor „

- 343 „ Grig. Diaconescu, Institutator
 344 D-na Elena Crăciunescu, Institutoare

Lista No. 88 încred. D-lui Radoviči (Focșani)

- 345 Locotenent Ion Nestor (Focșani)
 346 Căpitan Ion I. Thomescu (Focșani)

*Adaos la lista No. 66 încredințată D-lui Rîșcanu
 (R.-Sarat)*

- 347 Preot D. Popescu
 348 D-na A. Petrescu
 349 D-na Aurelia Constantinescu

Lista No. 72 încred. D-lui I. P. Darie (Botoșani)

- 350 Dl. D. Monastireanu, Institutator
 351 „ Gh. Novleanu „
 352 „ Gr. Gailav „
 353 „ N. C. Ursoiu „
 354 „ I. Popovici „

Lista No. 89 încred. D-lui C. I. Botez, student (Iași)

- 355 Preot greco-catolic I. Vancai stud. în litere

