

BIBLIOTECA
FVNDATIVNEI
VNIVERSITARE
CAROL I.



Nº Curent 58409 Format

Nº Inventar A.34426 Anul

Sectia Depozit în Raftul

Doc.

ISTORIA PEDAGOGIEI

TEORIILE ȘI INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE

din timpurile vechi până în zilele noastre

IN LEGATURA CU ISTORIA CULTURII

DE

I. GAVANESCU

Profesor la Universitatea din Iași.

VOLUMUL al II-lea



BUCUREȘTI

INST. DE ARTE GRAFICE „CAROL GÖBL” S-sor I ST. RASIDESCU

16, STRADA DOAMNEI, 16

1903.

Inv. A. 34.426



ISTORIA PEDAGOGIEI

TEORIILE ȘI INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE

din timpurile vechi pînă în zilele noastre

IN LEGATURA CU ISTORIA CULTURII

DE

I. GAVANESCU

Profesor la Universitatea din Iași.

57080

—————
VOLUMUL al II-lea
—————

DONAȚIUNE



BUCUREȘTI

INST. DE ARTE GRAFICE „CAROL GÖBL“ S-sor I. ST. RASIDESCU

16, STRADA DOAMNEI, 16

1903.

58/109
57080

1956

PC179/02

B.C.U. Bucuresti



C57080

TABLA DE MATERIE

PARTEA II-A (urmare).

	Pag.
Prelegerea V.— <i>Cultura românească pînă în secolul XVI.</i> 1. Vechimea școlilor slavone. . .	7
Prelegerea VI. — <i>Cultura românească pînă în sec. XVI.</i> 2. Vechimea școlilor românești . .	39
Prelegerea VII. — <i>Renașterea în Italia.</i> . .	75
Prelegerea XVI. — <i>Umansmul în Germania.</i> AGRICOLA ERASM. STUZM	106
Prelegerea IX. — <i>Pedagogia în Franța.</i> RABELAIS. ASCHAM ȘI PETRUS RAMUS. MONTAIGNE . . .	128
Prelegerea X. — <i>Școalele Jezuitor</i> . . .	157
Prelegerea XI. — <i>Valoarea sistemului de educație al Jezuitor.</i>	175
Prelegerea XII. — <i>Curentele culturale ale sec. XVII.</i>	189
Prelegerea XIII. — <i>COMENIUS. Viața și operele lui.</i>	204
Prelegerea XIV. — <i>COMENIUS. Didactica lui.</i>	221
Prelegerea XV. — <i>COMENIUS. Didactica lui.</i> (urmare).	234
Prelegerea XVI. — <i>Pedagogia engleză în sec. XVII.</i> MILTON. LOCKE.	250

Prelegerea XVII. — <i>Pedagogia lui JOHN LOCKE</i>	270
Prelegerea XVIII. — <i>Pedagogia lui LOCKE (urmare)</i>	289
Prelegerea XIX. — <i>Curentele și instituțiile pedagogice ale secolului XVII. Rivalitatea între curentul modernist și cel antic. Academii aristocraților. Instituțiile janseniste</i>	323
Prelegerea XX. — <i>Fansemismul și pietismul.</i>	
Prelegerea XXI. — <i>Organizarea ideii realizate. Educația femeii în sec. XVII.</i>	359
Prelegerea XXII. — <i>Cultura română în sec. XVII. Școlile dela Trei-Erarhii și Sf. Sava.</i>	382

Extracte din marii pedagogi.

I. Din MONTAIGNE	411
II. Din COMENIUS	435

PARTEA II.

ISTORIA PEDAGOGIEI MODERNE

CURS ȚINUT LA UNIVERSITATEA DIN IAȘI

ÎN ANUL ȘCOLAR 1900—901.

(U R M A R E)



Prelegerea V.

CULTURA ROMÎNEASCĂ PÎNĂ ÎN SECOLUL XVI-lea.

1. VECHIMEA ȘCOLILOR SLAVONE.

I. Comparată cu strălucirea culturii occidentale, viața poporului nostru în Evul mediu pare fără importanță. E o iluzie pe care o combate pornirea subiectivă a slăvirii trecutului propriu, și convingerea în valoarea obiectivă a istoriei noastre pentru construirea lumii istorice universale.

II. Argumente pentru întemeierea obiectivă a dreptului de a considera viața poporului nostru ca parte importantă a istoriei universale și de a privi lumea istorică, în genere, din punctul ei de vedere, ca centru firesc.

III. În Răsărit ca și în Apus, biserica ocrotind începuturile instituțiilor de instrucție și educație. Solidaritatea istorică a neamului nostru dusă pînă la creștinismul latin în ținuturile dunărene; cu serviciul bisericesc și cu școli în limba maternă, adică latină.

IV. După colonizare, lupta de închegare a neamului românesc prin asimilarea popoarelor găsite sau aduse în Dacia. Legionarul roman. Legiunea XIII-a *gemina*.

V. Situația de azi a poporului român cu privire la asimilarea elementelor străine din sânul său.

VI. După retragerea legiunii romane peste Dunăre, locuitorii romani, rămași în Dacia, la căminurile lor, ca *popor român*.

VII. Poporul român, părăsit de statul roman, în luptă cu barbarii. Portretul *Hunilor*.

VIII. Rominii în munți. Perderile și foloasele culturale, rezultate din felul vieții de păstori în munți. Unitatea națională. Deosebiri între gradul de violență al invaziilor barbare în Apus și în Răsărit.

IX. *Slavi*. Portretul lor fizic și psihologic. Efectele conviețuirii lor cu Rominii.

X. Intinderea geografică și omogeneitatea elementului roman în părțile Carpaților, Dunării și Balcanilor, înainte de venirea Slavilor. Despărțirea Românilor în trei ramuri, prin așezarea Bulgarilor în mijlocul lor.

XI. Primele așezăminte ale Românilor după coborârea lor din munți, împreună cu Slavi. Voievodatele. Creștinarea la Romini. Creștinismul vechi latin și creștinismul slavon, în limbă. Limba slavonă în biserica creștină românească.

XII. Limba slavă declarată limbă sacră, alături de limba elină și latină, în locul celei ebraice. Dogma trilingvistă. Ce era latineasca aiurea în cultul bisericesc, era slavona la noi.

I.

Ochii, ce au privit o clipă direct lumina soarelui, văd întuneric împrejurul lor, când se întorc spre pământ. Orbiți de strălucirea vieții apusene, să nu ne așteptăm a găsi fenomene uimitoare în cultura românească din Evul mediu. Nu vom avea nici de studiat organizarea și activitatea universității românești, pe acele vremuri, nici de măsurat istețimea filosofică a vr'unui THOMAS D'AQUINO ori DUNS SCOTUS.

Natura ne desfășoară, în faldurile frumosului ei nesfârșit, priveliști fermecătoare, cu toată varietatea înfățișării lor externe. De la măreția impunătoare a munților uriași, cu prăpăstioasele lor adâncimi

amețitoare, pînă la grațioasele coline, cu elegantele lor undulații de văi și vilcele zîmbitoare, și pînă la odihnitoarea liniște echilibrată a cîmpiilor întinse, cîte tonuri de frumusețe neîntrecută în concertul etern al armoniilor naturei! Și fie-care ton cu farmecul neînlocuibil al muziceii sale particulare.

Tot astfel și în lumea spiritului.

GÖTHE spune foarte bine:

*Greiff nur hincin in's volle Menschenleben!
Ein jeder lebt's, nicht vielen ist bekannt,
Und wo ihr's packt, da ist interessant* ¹⁾.

Da, ori-unde adîncești vieța omenească, labirintul ispititor al sufletului te uimește și te interesează. Dar cînd e vorba de vieța unui popor, și acel popor alcătuește substanța culturală din care s'a dezvoltat propriul tău suflet, amintirile întîmplărilor, ale suferințelor, aspirațiilor și luptelor strămoșești îți apar cu nimbul sfînt al pietății unor echouri tainice, venite din propria ta vieță uitată, din o vieță ale cărei întunecimii ascund în inconștient rădăcinile misterioase ce întrețin și unesc sufletele noastre de azi. Glasurile stinse, abia șoptite, ale trecutului celui mai depărtat se ascultă cu evlavioasă atenție, cînd deslușim în ele povestea, fie cit de fragmentară, a vieții neamului nostru. Și ori-cit de indiferente s'ar părea istoricul, care privește de sus mișcarea progresivă a ideilor în omenire, pe noi

¹⁾ *Faust*, Vorspiel auf dem Theater.

ele ne atrag cu putere supranaturală, căci ne găsim în ele ca parte din tot. Și, pătrunzînd mai adînc înlănțuirea cauzală a rostului lor în lume, ne simțim în drept să atragem atenția istoricului universal asupra însemnătății lor chiar în mersul total al omenirii, nu spre a legitima fireasca noastră pornire către slăvirea lor, ci spre a împlini o lacună și a înlătura o inadvertență în construirea obiectivă a lumii istorice.

II.

Despre dreptul nostru subiectiv de a considera faptele istoriei noastre în mărirea ce le-o dă perspectiva lor naturală, am spus-o aiurea: ¹⁾

Orî-ce popor are dreptul să privească lumea istorică din punctul său de vedere.

S'ar părea că principiul, de sine înțeles cînd e formulat, exprimă o procedare inevitabilă a spiritului omenesc. Orî-ce om *nu poate* să nu privească lumea din punctul său de vedere; orî-ce popor *nu poate* să privească evenimentele istorice din alt punct de vedere decît din al intereselor lui.

Aceasta e absolut adevărat, însă, numai în teorie abstractă, și pentru popoarele ajunse la maturitate intelectuală și culturală. Copilul, fie el individ sau națiune, vede, de regulă, lucrurile prin ochii altora. Noi am văzut, pînă mai ieri, istoria universală prin ochii Francezilor sau Germanilor. Și mi se pare că tot așa o mai privim încă și astăzi.

¹⁾ Prefața dela *Istoria Evului Mediū, pentru Cl. II secundară.*

Uitați-vă la cărțile noastre de școală. Ele se estind asupra evenimentelor ce interesează, în prima linie, pe Francezi sau pe Germani. Francezii și Germanii și-au scris cărțile istorice pentru ei, și spre a orienta tinerile lor generații în cercul lumii istorice, cari se raportează, mai întiiu de toate, la viața națiunii lor.

VICTOR DURUY, în *Petite histoire du moyen âge* (p. 133), spune că la mijlocul Evului mediu sînt numai trei fapte interesante: Cruciatale, lupta papilor cu imperiul și rivalitatea dintre Franța și Anglia, «cari, pînă în 1328, își dispută provinciile, și pînă în 1453 chiar coroana.» «Le reste de l'Europe, adaugă el, vit dans l'isolement et l'obscurité.»

Dar, în acea «isolare și obscuritate», noi vedem, aci în răsărit, fapte capitale, tot așa de interesante, din punctul de vedere al vieții noastre naționale, ca și rivalitatea Franței cu Anglia, pentru aceste două națiuni.

În acea «isolare și obscuritate» se ridică imperiul romîno-bulgar, care s'a măsurat cu două imperii: bizantin și latin, și mai—mai lea răpus, pe cel dintiiu în aplausele marelui papă Inocențiu al III; pe cel d-al doilea, în ciuda lui.

În acea «isolare și obscuritate» se pune temelia statelor române și se începe, între ele și Ungaria, o rivalitate, tot așa de interesantă, pentru noi, ca și rivalitatea dintre Franța și Anglia pentru Francezi.

În acea «isolare și obscuritate» apare în răsăritul Europei înspăimîntătoarea semi-lună, care trimite fiori de groază pînă în adîncul Apusului. Și poporul nostru are mîndria că atunci, alătura cu celelalte popoare mici dintre Balcani și Carpați, și

încă mai des *singur*, a servit de «stilp al lumii apusane.»

*Și cu brațul lui armat
Pasul soartei l'a schimbat.*

Dar ce-î pasă istoricului francez de faptele glorioase și de luptele pe viață și pe moarte ale unui mic popor dela Dunăre, pierdut în răsăritul Europei? Pentru el, noi trăim în «isolare și obscuritate», fiind-că viața noastră n'are nici o influență și n'aduce nici-o lumină asupra vieții și destinelor poporului său.

Dar noă ce ne pasă de încurcăturile lui *Silperic* și ale lui *Sigebert* cu niște femei ca *Fredegunda*, *Carlsvinta* și *Bruneho*, cari pricinuesc atâtea omoruri și provoacă resbele între Franci? Aleg numai un exemplu. Dacă un istoric francez insistă, cu nume proprii, asupra acestor întâmplări, lucrul se explică și se justifică. Ei scriu istoria din punctul de vedere al intereselor vieții lor naționale. Ceea-ce nu se justifică, însă, este că și noi o scriem tot așa, adică o prescriem, traducind cărțile streine în limba noastră. N-ar mai rămînea, spre a complecta procederea, decît să traducem și *viața lor* în *viața noastră*.

Pe noi, ne interesează mai întîiu *noi*, și mediul istoric înconjurător, vecinii noștri. «A cunoaște, este a putea», zicea AUG. COMTE. Maxima filosofului francez se aplică la universul istoric, ca și la cel fizic; la omul-individ, ca și la popoare.

Nu numai o considerație subiectiv-națională, dar și una de natură obiectiv-istorică ne îndreptățește a proceda altfel.

Orientul e marea scenă istorică unde se in-

cepe, se sfirșește și se manifestă, în splendoarea ei, viața societăților din Evul mediu.

În adevăr. Ce eveniment provoacă plămădirea Evului mediu? Năvălirea barbarilor, cari dărimă Imperiul Roman de Apus și servește de ferment social reconstitativ al unei lumi noi.

Ce eveniment determină încheierea Evului mediu? Sfărămarea celei-lalte jumătăți a Imperiului Roman, prin năvălirea Turcilor în Europa și luarea Constantinoplei.

Și în ce se manifestă, pînă în adîncimea lui, principiul de viață al societății medievale? În cruciate, cari ridică mii de oameni, din toate straturile sociale și din toate țările creștine, spre a-i duce în Asia, ca să scape Ierusalimul și locurile sfinte din mâinele Musulmanilor.

Dar aceste trei evenimente capitale, hotărîtoare pentru viața omenirii din Evul mediu, unde s'au petrecut? Nu în *Orient*?

Și toate trele vin în atingere directă cu viața poporului nostru.

Barbarii pe noi ne calcă întii.

Mulți din cruciați trec și lasă urme de trecerea lor, cel puțin în peninsula balcanică: soarta primei părți a expediției I și soarta cruciatei a IV, mai ales, s'a decis de poporul român din Balcani și de aliații lui, Bulgarii și Slavii.

Și apoi, cînd e vorba de urgia, care pune capăt imperiului bizantin — de Turci — unde se petrec grozavele lupte desperate cu năvala lor cotropitoare? Unde întimpină ei stavila cea mai neînfrînată? Nu în Orient? Nu la Dunăre și în țările noastre?

Am fi îndemnați, prin urmare, chiar de cursul evenimentelor, să mutăm centrul de gravitate și punctul de vedere din apus în răsărit, spre a privi și studia viața omenirii din Evul mediu.

De sigur, civilizația apusană n'ar fi avut să se mîndrească de loc cu strălucirea ce s'a răsfrînt asupra lumii întregi și din care ne-am luminat și noi, dacă n'ar fi avut, pentru dezvoltarea ei, răgazul cîștigat, în mare parte, prin luptele noastre desperate, la porțile Europei, în contra valurilor nesfîrșite de cotropitori.

Nu cerem, pe temeiul acestui argument, un loc mai de seamă în istoria culturii europene, pentru timpurile cînd menirea noastră era să apărăm cultura lumii, iar nu s'o facem. Dar e firesc lucru, ca, cel puțin pe noi, ceva mai mult decît simpla curiozitate științifică să ne îndemne a căuta urmele cele mai vechi ale manifestărilor vieții noastre sufletești, fie cît de modeste. Și o cultură oare care tot am avut și noi chiar, pe acele vremuri viscoloase, cînd sufla cu turbare vijelia sălbatică a invaziilor barbare.

III.

Să recunoaștem și aici principiul constatat în Europa catolică. Biserica a fost care a dezvoltat și ocrotit primele începuturi de instituții, menite a da instrucție și educație.

Înainte chiar de desfacerea imperiului Roman, trei sute de ani după colonizarea Daciei, existau în părțile acestea ale Imperiului Roman episcopate creștine. Acesta e un punct de lumină, de care ne putem călăuzi, spre a induce că, din punct de ve-

dere cultural și școlar, aceeași stare de lucruri se găsea în răsărit ca în occident. Dacă erau episcopate, a trebuit negreșit să fie și biserici, un cler, ¹⁾ ca elemente constitutive ale creștinismului latin în ținuturile dunărene. Serviciul bisericesc se făcea natural în limba latină, populația fiind romană.

Pentru cetirea și facerea predicelor bisericești au fost alipite de sigur și aici, ca în Apus, rudimente de școli pentru pregătirea clerului și a celor ce vor să iasă din faza brută a omului incult. Nucleul cultural s'a format astfel în jurul bisericeii, din nevoia de a ceti, de a cînta în biserică.

Dar aceste școli bisericești, a căror existență ne-o putem închipui încă înainte de secolul IV-lea, fac ele parte din istoria culturii noastre? Ființa noastră socială în aceste părți de cînd s'o datăm?

Nu e vorba oare de însă-și viața noastră etnică în istoria populației romane transplantate din alte părți ale Imperiului în aceste ținuturi? Solidaritatea istorică a neamului nostru nu merge oare în trecut pînă în acele timpuri? Da, de sigur. *Noi* am ascultat în secolul II-lea, III-lea, și mai ales în al IV-lea, serviciul religios în biserică în limba maternă, care era latină. Deosebirea dintre limba ce se citia în

¹⁾ Vezi discursul Episcopului MELCHISEDEC, ținut cu ocazia Serbării școlare din Iași, în 1885.

biserică și limba care se vorbea în popor nu era atunci mai mare decît deosebirea dintre limba ce se scrie azi de literați și pe cea care o vorbește azi poporul la țară. Ba poate că astăzi contrastul e mai mare și totuși nu putem spune că sînt două limbi, literară și cea populară tot-deauna și în toate părțile se deosebesc, dar deosebirea nu e așa de fundamentală, în cît să împedice înțelegerea reciprocă.

IV.

Ce s'a întîmplat în urmă?

Privirea istorică se întunecă și nu mai vedem clar decît fragmentar faze și epoce întrerupte de evenimente anticulturale. Nu se mai poate constitui o istorie unitară și legată a culturii.

Privim la ființa noastră etnică încă înainte de dezbinarea Imperiului Roman. Știm că după-ce «divul» TRAIAN ne-a adus în aceste locuri, unde am îndurat atîtea nenorociri, s'a început acea revărsare continuă de popoare ce a ținut 1000 de ani aproape. Pînă atunci poporul român ca atare se născuse deja. Legiunea 13-a gemină avusese timpul, pînă la ciocnirile mai puternice ale invaziei barbarilor, să-și asimileze popoarele ce se aflau în Dacia.

Afară de aceasta, populațiile aduse din Galia, Spania, Italia și mai ales din părțile apropiate de noua provincie, din Panonia, Iliria, Dalmația și Asia mică,

a fost toată curat romană, sau cel puțin compusă din elemente deja *romanizate*. Aș fost elementele străine, trimise aici cu coloniștii, mai mult în scopul de a se romaniza, precum *Grecii* din Asia mică, cari nu-și uitaseră cu totul limba cînd au venit; tot mai avea un nevoe de romanizare. Dela ei au rămas pînă astăzi în limba romînească vorbele: *drum, martur, papură, tufă, strugure, teacă*, etc. Pe-lîngă Grecii din Asia mică, se află între coloniștii elemente *tracico-ilirice*, aduse din Dalmația, Iliria, Pannonia, de pe coasta Mării Adriatice; precum și elemente *celtice* aduse din Spania, Galia și Britania.

Dar toate elementele neromane sau numai romanizate nu însemnau nimic la număr față cu mulțimea și puterea elementului stăpînitor al Romanilor. Și, pe fie-ce an, numărul Romanilor adevărați sporea, atrași de vestea despre bogățiile minelor de aur ascunse în munții «fericitei Dacii». Alerga care mai de care să se îmbogățească din belșugul noii provincii. Se dusesse atunci vestea de Dacia, ca în zilele noastre de California.

Potopul lumii romane trebuia să înnece astfel în sinul său elementele etnice străine, fie ele aduse, fie localnice.

Dar factorul care a lucrat puternic la romanizarea provinciei a fost, pe-lîngă populația civilă, *legionarul roman*. Odată stabilită o legiune într'un loc, cu greu se mai muta. Era adusă acolo pentru veci, lăsată să prinză rădăcinii adînci, ca să dea ținu-

tuluî caracter latin. Asta se și întâmpla, în cele din urmă, vrînd ne-vrînd; căci legionarul, fiind ținut, după lege, să servească în armată vre-o 25 de ani, ce era să facă el, adus de tinăr în țară străină, de unde știa că n-o să mai plece? Căuta să se așeze omul ca la casa lui. Se însura cu o femeie din poporul țării cucerite; și fiind-că, după obicei, copiii erau crescuți de micî în lagăr, iată că limba legionarilor, adică cea *latină* devenea cu încetul, pe nesimțite și în mod firesc, limba populațiunii supuse.

A trebuit să se întimple, sub AURELIAN, lucru ne mai pomenit pînă atunci, adică să se lepede Romanii singuri, de bună voia lor, de o provincie cucerită cu atîta trudă și sînge, ca să părăsească legiunea *XIII gemina* Dacia. Și tot stătuse, de cînd a adus-o Traian în Dacia (106 d. Ch.) și pînă a trecut-o Aurelian (270) peste Dunăre în Moesia, destul, ca să romanizeze cîteva generații, să le asimileze.

V.

Să le asimileze! Intrebuințăm un cuvînt prea la modă azi în luptele, saū, mai bine, în problemele noastre naționale din interiorul Regatului. Să băgăm de seamă! Poporul român, ca atare, e un popor relativ tinăr, cu organizație recentă de stat, intrat nu de mult în curentul larg al vieței moderne pe care caută să și-o «asimileze». Dar, tot-odată,

mai caută saŭ, cel puțin crede că trebuie să caute să-și «asimileze» și elemente etnice străine, adică mai just *un* element etnic în adevăr și hotărît străin, cel evreŭ, element numeros și greu de mistuit, cu sufletul închis hermetic în carapacea de piatră a legii și tradițiilor, a obiceiurilor și credințelor vechi, mai vechi de cît Creștinismul.

Dar, dacă poporul roman și-a asimilat popoarele celte, dace, trace, etc., secretul puterii lui a stat în faptul că era un popor cu o cultură relativ superioară, mai veche, mai consolidată, mai unitară. Și ori-cînd vom vedea, în cursul istoriei, venind față în față două popoare, din cari unul cu o cultură mai veche, mai unitară, mai consistență, cu tradiții și cu legi cîrmuitoare păstrate cu sfințenie din moși-strămoși, să știm cu siguranță că acesta va fi poporul cel tare, și că în contra lui lupta celui-lalt va fi o luptă zădarnică, poate chiar periculoasă, pe cale de asimilare ¹⁾.

VI.

La retragerea legiunii romane XIII peste Dunăre în Moesia, n'aŭ plecat, firește, decît militarii și funcționarii chemați și datorî să urmeze ordinului de plecare. Ceilalți coloniști aŭ rămas pela vetrele lor,

¹⁾ Vezi H. ST. CHAMBERLAIN, în scrisoarea adresată *Revistei romine* și retipărită în broșură sub titlul: *Sfaturile unui filosof englez în chestia Ovreilor din România.*

întimple-se ce s'o întîmpla, hotărîți să înfrunte cu toții necazurile și nevoile cari, ce e drept, se înmulțiau și se grămădiau tot mai mult pe capul lor. Dar ce era să facă? Își aveau aici tot rostul vieții, aveau satele și orașele lor, nu se mai simțiau de loc streinî; din contră se simțiau chiar acasă la ei, vorbeau cu toții aceeași limbă. Ce fusese *Dac*, *Trac*, *Grec*, *Celt*, etc. se asimilase cu mulțimea stăpînitore, mai puternică și mai cultă, a Romanilor.

Dăduseră și ei ceva Romanilor din al lor; primiseră însă dela dînșii mai mult: obiceiuri, legi, limbă, deprinderi de trai. Și, din contopirea acestor elemente la un loc, pe fondul latin general și covirșitor, se plămădia treptat un singur popor, un popor nou, *poporul român*, cu conștiința unității și a personalității sale hotărîte.

De ce era să-și părăsească ei căminurile părintești, împodobite cu atitea amintiri? De ce să-și lase ei cîmpul roditor, udat cu sudoarea frunții lor, și pămîntul în care steteau ascunse nu numai comori materiale, mine de aur, dar alte comori și mai scumpe inimei: moaștele părinților și ale copiilor, atitea legături puternice și sfinte, cari ne țin sufletele prinse de țara unde ne-am născut și am trăit?

Și apoi unde era să se ducă? Pentru ei, orîncotro ar fi apucat, ar fi fost în străinî. Să treacă împreună cu legiunile în Moesia? Dar tocmai acolo bîntuiau dela o vreme mai cu furie cetele barbare ale *Gotilor*. Ce fericire era să-î aștepte acolo? Să și

lase ei căpătiul sigur și ogorul muncit și mult puținul avut agonisit cu trudă, ca să încerce o soartă nesigură, ba chiar amenințătoare? Ar fi trebuit să plece departe de tot, în centrul mai adăpostit al imperiului roman. Dar cu ce mijloace? Trebuia să fie destul de bogați, toți, cu mult bănet și aur grămădit în lăzi, ca să se simță gata de așa călătorie lungă, în niște locuri ne-mai umblate de ei, unde nu stăpîniau nici o palmă de pămînt.

Or fi fost, nu e vorbă, și ast-fel de bogătași, cari or fi părăsit Dacia și s'or fi dus departe, în orașele mari ale împărăției, spre a se bucura de averile adunate și a scăpa de vremile rele, cari începeau să bată tot mai amarnic în Dacia. De aceștia s'or fi găsit și înainte chiar de Aurelian; cu cel mai mare cuvînt în timpul lui și după el. Dar greul poporului n'a putut și n'a voit să se dezlipească de căminurile sale.

La una ca asta se și aștepta, dealminteri, oamenii politici ai statului roman. Știa de mai înainte că legiunile și funcționarii vor pleca, de voie de nevoie: n'or să se împotrivescă ei poruncei împărătești. Dar marea mulțime de cetățeni romani? Ce s'ar fi putut face cu dinșii? Cum să-i aducă? Cum să-i părăsească la voia întîmplării? Grija aceasta i a împedicat demult pe Romani să se lepede de Dacia.

Înainte de Aurelian, îi venise și lui Adrian odată ideea să retragă legiunile, să strice podul de peste

Dunăre și să se lipsească de Dacia. Să se lipsească de *Dacia*, era ușor de zis. Dar cum era să se lipsească de *locuitorii romani*, stabiliți acolo? De luat, nu-î putea lua; să vină de bună voia lor, nici nu era de gândit. Și greutatea asta l-a făcut să nu se îndure de Dacia.

Dacă asta li se părea oamenilor de stat și împăratului anevoie atunci, zece ani abia după cucerirea Daciei, ce să mai zicem dar după 170 de ani, când populația romană se mai înmulțise, când prinsese rădăcinii adânci de tot, când bogăția țării crescuse, când cetăți înfloritoare se ridicaseră pretutindeni, împodobite cu clădiri încântătoare și cu monumente mărețe? Se prevedea cu siguranță că acestea vor fi pierdute pentru împărăție, dacă s'or retrage legiunile.

Dar nu mai era de răbdat. Statul roman era nevoit să facă jertfa asta dureroasă. Piarză-se o provincie frumoasă și bogată, pentru cucerirea căreia se prăpădise atâtea puteri și pentru latinizarea căreia se adusese atîta mulțime de lume romană, numai imperiul să mai capete puțină liniște. ¹⁾

VII.

Rămas în părțile Dunării, despărțit de statul roman, tinărul popor român, lipsit de apărare ofi-

¹⁾ *Istoria Evului Mediu* de I. GĂVĂNESCU, pag. 25.

cială, fără armată, fără cîrmuire, a avut mai întîiu de întîmpinat ciocniri din partea unui popor barbar ce îngrozise atît de mult poporul roman, din partea *Goșilor*, cari ședeau în partea de nord a Mării-Negre, de unde se repezeau, prădau și se întorceau repede la sălașurile lor improvizate.

O sută de ani după-ce ne-au părăsit legiunile, au apărut în aceste ținuturi fiorosul popor al *Hunilor*, ce a trecut pe pămînt ca o vijelie înspăimîntătoare.

Cu desăvîrșire de altă viță decît popoarele Europei, de viță *mongolică*, lipsiți de orî-ce pornire către cultură și de orî-ce dorință d'a ieși din halul în care se găsea, *Hunii*, cum se arătară în pragul Europei (375 d. Ch.), băgară frică de moarte în inima tuturilor, chiar în inima celor-lalte popoare barbare.

Ce amintiri apăsătoare, ca un coșmar! Așa ființe nu se mai văzuse pînă atunci. Par'că nu erau oameni. Mulți îi luaă de *draci*. Unde aveaă un corp bondoc, scurt și gros, dar cu picioarele lungi, și un cap mare și un nas mare și pleoștit, și niște sprîncene ridicate în sus pe frunte spre tîmple, și niște ochi mici, duși în fundul capului. Cine-î întîlnia, îngheța de frică, numai văzîndu-î așa îmbracăți, ca niște urși, în piei de animale sălbatice cu blana în afară, și în picioare cu piei de șap, în mîna cu sulii și cu săgeți otrăvite. Puțin de te rănea cu ele, erai perdut. Mai pune că și faptele lor erau

fioroase. Din goana calului prindeau omul cu arcanul și îl ucideau așa de geaba, fără nici o nevoe și mai repede de cit ai ucide un puț de găină. Și aveau și o vorbire glodoroasă, un grai răstit, de credea că bolborălesc numai a ceartă. Cînd îi vedeai apoi mîncînd, îți venea să fugi în lume. Să mai stea ei să facă focul, să-și frigă o bucată de carne! Nici prin gînd nu le trecea. Carnea o puneau ca șaua pe cal, apoi încălecau de asupra ei; și, după ce o băteau ast-fel bine multă vreme în hopăitul călăriei, o mînceau cu o lăcomie de lupi; iar în loc de legume, rodeau rădăcinii de plante sălbatice. N'aveau casă, n'aveau masă. Pe cal ședeau, pe cal mînceau, pe cal dormeau. Bagaj, prăzi, tot ce aveau mai greu de purtat, le duceau după ei în care, unde ședeau femeile de torcea, cum or fi tors și ele, și îngrijau de copii. Carul era casa lor, drept vorbind. Cătreau astfel din loc în loc, ca un potop prăpăditor de urîțenie și de cruzime omească. Pe unde treceau, svîntau.

Ne putem închipui ce impresie au făcut ei asupra lumii, dacă un Got a trebuit să zică despre ei: «Hunii sînt un soi de oameni născuți în mlăștină, mici, sfrijiți, îngrozitori la vedere. Dacă n'ar vorbi, nici n'ar zice că sînt oameni.»

Și aceste lighioi au trecut mai întîi pe aici, pe la noi, prin Dacia! Ba încă și-au așezat cartierul în apropiere de Dacia, în Panonia, de unde se re-

vărsaă cînd spre noi, cînd spre Apusul Europei. Și aă stat așa vre-o opt-zeci de ani ¹⁾.

VIII.

Cînd *Goșii*, ca «hoșii», se repeziaă dela Marea Neagră și prădaă și jefuiaă provinciile romane din apropiere; cînd copita calului hun culca la pămînt iarba cîmpiilor dintre Dunăre și Carpați, și dintre Carpați și Nistru; cînd viscolul prăpăditor al barbarilor sufla a pustiă prin ținuturile Daciei, ce făceaă *Daco-Romani*? ce făceaă *Romîni*?

Ce era să facă niște bieți locuitori pacînici și muncitori, părăsiți de cîrmuire, părăsiți de armata, care trecuse peste Dunăre să apere imperiul de alte nevoi? Bogații de prin orașe, unde lăcomia de bani și de prăzi a barbarilor atrăgea mai întii de toate cetele jefuitoare, își luaseră care ce avusese și plecaseră la adăpost în năuntrul imperiului. Cei cu mai puțină dare de mîna și săteni fugiaă care încotro apuca. Nicăieri însă nu puteaă să se apere mai sigur de potopul năvălitor, decît pe înălțimile munților și în desimea pădurilor.

Sute de ani așteptară Romîni, în creierul Carpaților, să treacă și să se potolească vijelia, care urla mereu, după scurte intreruperi, jos în vale, unde își lăsaseră căminurile părăsite, cu nădejdea

¹⁾ Ibid. pag. 31.

că ba azi, ba mâine or să poată să se întoarcă din nou la ele și să-și reia avutul și munca începută.

În acest răstimp uitară, negreșit, multe din cite știuseră odată. Uitară așezămintele vieții de stat roman, cu care se deprinsese. Nu mai aveau nevoie, între stîncele munților, nici de *senat*, nici de *consul*, nici de *ensor*, nici de *patriciū*, etc. Abia își mai aduceau aminte, ca prin vis, de *împărat*, pe care-l pomeniră în basme; de *veteran*, soldat legionar ieșit din oaste, din care făcură *bătrîn*, nume dat în urmă orî-cărui moșneag; de *jude*, care le împărția dreptatea; de *domn*, cu care numiră mai tîrziu pe principe; de *popă*, care la Romani păgîni săvîrșia jertfele zeilor, iar la Romîni creștinî aduce rugă lui D-zeu. Fără o cîrmuire oare-care (*domn*), fără dreptate (*jude*) și fără o credință (*popă*), nu poate dura nici-o societate de oameni, orî-cit de înapoiată.

Romîni în munți au dat decî, în multe privințe, îndărăt. În loc de a mai cultiva pămîntul, se apucară de păstorie, o îndeletnicire inferioară plugăriei. Dar, de alta, par-că în tot răul ar fi și un bine. Starea de păstorie a poporului romîn îl făcea, vrînd nevrînd, să cutreiere încoaci și încolo prin munți, să se întilnească mai des unii cu alții, să se cunoască mai de aproape. Cu chipul acesta, ei se asemuiră și mai mult între dînșii; și, cînd mai tîrziu, se vor revărsa la vale în cîmpiile mai liniștite, orî-cit de departe s'or duce, unii într'o parte, alții

în alta, Romîniî vor avea aceeaşi limbă, aceleaşi obiceiuri, se vor înfăţişa în graiul şi portul lor ca fiind acelaş popor. De aceea şi astă-zî un Basarabean se înţelege şi se cunoaşte ca frate cu un Bănăţean, un Muntean cu un Bucovinean, un Moldovean cu un Transilvănean etc. Feriţi în munţi de contactul prea intim cu alte popoare, Romîniî păstrară caracterul mai curat al limbei strămoşeşti latine, introducînd negreşit în graiul schimbări flexionale şi sintactice, la cari e supusă orî-ce limbă vie, şi adăogînd cuvinte noi pentru lucruri şi idei noi.

Numai un popor străin a venit şi a trăit mai aproape de Romîni, gonit şi el tot de furia altor barbari, şi îngăduit de strămoşii noştri în munţi alătura cu dinşii. Aceştia sînt *Slavii*.

Şi în alte părţi ale Europei au căutat oamenii scăpare în munţi dinaintea barbarilor. Aşa, fraţii noştri de peste Dunăre, se retraseră în munţii Hemuluî, Pinduluî, Rodopuluî. Tot în munţi, fugi de năvălitorî şi populaţia din Tirol şi din Retia.

Dar ce deosebire între năvălirile din alte părţi, din toată Europa, şi între cele ce au căzut pe aceste locuri! P'acolo n'a ţinut furia decit vre-o *200 de ani*. La noi a bătut cu turbare uraganul invazei *o mie de ani*.

Acolo sosiaû barbariî obosiţi, sătuî, mai domoliţi, chiar mai îmblinziţi. La noi veniaû proaspeţi, sosind or din Miază-Noaptea Europei, or dela Ră-

sărit din Asia, lacomi, însetoşați de prăzi și de sînge, năpustindu-se fioroși ca niște fiare sălbatice flămînde. Și noi trebuia să le ținem pept, pe unii să-i mai întirziem, pe alții să-i mai potolim, pe alții chiar să-i îmblinzim, și, cu timpul, să-i curățim de spinii sălbăticeii și să-i civilizăm.

P'acolo, prin Europa apuseană, au poposit numai Germanii. Hunii, bunioară, abia s'aũ arătat, aũ prădat și aũ fugit îndărăt tot spre Răsărit. Puși în pragul de trecere al năvălirilor din Răsărit înspre centrul Europei, noi am fost cei dinții bîntuiți de toate neamurile barbare; și, cînd torentul lor era peste măsură de mare și de covîrșitor, cînd nu puteam resfringe îndărăt năvala lor și nu puteam scăpa ast-fel și pe alții de necaz, cel puțin am știut să scăpăm, din mijlocul valurilor și din înnecul obștesc scînteia geniului latin, încredințată inimelor noastre spre păstrare. Acea scînteie a licărit prin tușișul brazilor, pe piscul munților, luptîndu-se ca o candelă sfîntă cu bătaia vîntului, pînă-ce a crescut treptat și s'a răslețit iar luminoasă peste întinsul frumoasei Dacii. Sentinelă a latinității, națiunea noastră a stat aici neclintită ca stîncă în furia valurilor. Talazurile popoarelor s'aũ spart spumegoase de dînsa, aũ trecut; și ea a rămas, par-că, spre a hotări mai tîrziu, din orient, cursul evenimentelor istorice. Cu drept cuvînt îi strigă entusiasmat poetul ALEXANDRI:

Să trăești, ostaș romane,
Stîlp al lumii apusane!

Tu cu peptu-ți ai oprit
 Valul crunt din Răsărit,
 Și, cu brațul tău armat,
 Pasul soartei l'ai schimbat!

Și abia sîntem la începutul năvălirilor din țara noastră, pe-cînd în Apus ele sînt pe sfîrșit. Mai avem de așteptat, afară de Gepizi — cari ne-au și sosit îndată după moartea lui Atila — încă alți mulți oaspeți neomenoși : pe Avari, pe Slavi, pe Bulgari, pe Unguri, pe Tătari, pe Turci ¹⁾.

IX.

Nici Goții, nici Gepizii, nici Avarii nu îndrăzniră să urmărească pe Romîni pînă în vizuinile munților. Dar ce n'a putut face curajul, a făcut frica. Dela o vreme, strămoșii noștri se pomeniră că potecele și coastele munților încep a fi urcate și bătute, din ce-in-ce mai mult, de un neam de oameni înalți și bine făcuți, bălai la față, cu părul bătînd în roșu. Nu semănau mai cu nici unul din popoarele cari umblău forfota, cutreerînd și cotropind ca niște turbați țările bieților muncitori. Nu veniau cu urlete și chiote de război, ca cetele mongole, gata numai-decît pe ceartă și pe pradă. Căutau și ei liniște și adăpost, fugiau și ei de focul și de cruzimile Avarilor. Nu năvăliau, ca să jefuiască și să supună. Indrăzniau să urce munții în ascunzăturile

¹⁾ *Istoria Omnirii*, Evul Mediū de I. GĂVĂNESCU.

Rominilor, numai ca să scape de aceleași necazuri și supărări, de cari scăpaseră și strămoșii noștri. Acești oameni erau *Slavi*.

Romîniî văzură că noiî musafirî aũ alt gînd mai omencs decît Gepiziî și Avariî, și-î îngăduiră să trăiască și ei, cum or putea, în munți, alătura cu dinșii. Mai băgară de seamă că sint blînzi, liniștiți, muncitorî, și ca și dinșii primitorî, ospitalierî; că sint veseli, le place să cînte și să povestească, și că respectă femeile, n'aũ năravurî urite, ca alți barbarî. Și se vede că se învoiră astfel destul de bine uniî cu alțiî, de oare-ce trăiră împreună mai bine de șe ase sute de ani. Chiar după ce trecură toate primejdiile și se coborîră dela munți în cîmpie, nu se mai despărțiră. Dar, drept vorbind, nici n'avea ce să se mai despartă, că Slavilor le plăcuse așa de mult cu Romîniî, în cit se făcuseră și ei Romîni. S'aũ legat, s'aũ înrudit, s'aũ contopit de tot în neamul ospitalier, care primise să-î găzduiască la nevoie. Din acest amestec, firește că și Romîniî aũ luat multe dela Slavî: cuvinte, credințe, eresurî. Nici nu se putea altfel.

Din cauza caracterului lor blînd și a fireî lor vesele, a deprinderii lor la muncă și a felului lor ospitalier, Slavii aũ slavizat mai pe toate popoarele barbare, cu cari aũ trăit împreună, nu numai pe cei de viță mongolică, precum aũ fost *Bulgariî*, dar chiar une-orî pe cei de viță *arică* precum *Germaniî*. Numai cînd aũ venit în contact cu elemen-

tul roman și-aș puterea lor de slavizare. În contact cu *Romîni* bunioară Slavii n'aș putut rezista; și găsindu-se în fața unui element superior mai de rasă și mai tare decît dînșii, s'aș transformat cu încetul și s'aș asimilat cu tovarășii lor de viață.

Cu-toate-că erau barbari, Slavii se îndeletniceau cu ocupații pacifice, cu industria și mai ales cu agricultura. Romîni, cari mai se lăsaseră de agricultură cît stătură în munți, îndemnîndu-se acum cu Slavii și dîndu-se din nou la munca cîmpului, se serviră chiar de cuvintele Slavilor spre a numi multe lucruri de ale agriculturii. Așa, în loc de *aratru*, cum ziceau odată, întrebuițară vorba slavonă *plug*. Tot dela ei luară cuvintele: grindei, răzor, brazdă, etc.

X.

Înainte de venirea Slavilor, nu se afla în peninsula balcanică altă populație decît romană sau romanizată. Între Romani din Dacia traiană și cei din imperiu nu era altă despărțire decît Dunărea. Nicî un popor nu se pusese la mijloc între ei. Barbarii Goți, Huni, Avari veniseră, stătuseră ce stătuseră p-aici, apoi trecuseră mai departe. Nu făcuseră sat nicî cu Romîni de dincoace, nicî cu cei de dincolo de Dunăre. Slavii, cînd se strecurară cu încetul, s'aș stabilit de stabilit, dar nu păsă nimănui de ei. Elementul romanic circula prin masa lor ca

prin o apă liniștită și mică, pe care o treci cu piciorul, fără să te îneci; nici să te țină în loc. Dacă ar fi rămas lucrurile multă vreme așa, marea Romanilor ar fi înghițit pe a Slavilor și mai târziu toată peninsula Balcanică, împreună cu Dacia traiană și poate și mai departe, ar fi fost una, locuită tot de un popor, de poporul român.

Elementul roman din răsărit, despărțit de cel din apus, mai cu seamă dela începutul secolului VI-lea, se întindea nu numai în Moesia, ci și în Dalmația, pe țărmul mării Adriatice, pînă către Panonia. De mai sus de porțile de fier și pînă la marea Neagră, tot cursul Dunării era împodobit cu cetăți romane. Atita importanță avea în statul roman populația din această parte a imperiului, încît mulți din împărații, cari au domnit la Roma sau la Constantinopole, se trăgeau dintr'însa. Aurelian, Constantin cel Mare, Justinian, erau din Moesia; Dioclețian din Dalmația—și alții.

Limba ce se vorbea de dînsa era tot una cu cea vorbită în cîmpia și în vîrfurile Carpaților, și în deobșt e ecunoscută dovada ce se aduce despre aceasta. Pe cînd Avarii cutreierau Moesia, o armată imperială voi să-i lovească lingă Balcani (în anul 679); dar fu zădărnicită de un soldat, care strigă în gura mare: «*torna, torna fratre.*» Armata, crezînd că e vr'un pericol neprevăzut înaintea ei, se întoarce și o rupe la fugă. Dar soldatul nu strigase pentru armată, ci ca să atragă atenția unui camarad, care

era să-și pearză niște dăsagî căzuți de pe spinarea catirului ce ducea de căpăstru. *Torna, torna fratre*, seamănă așa de mult cu «întoarnă-te sau întoarce-te frate», cum se zice azi, la noi, după o mie trei sute și mai bine de ani, încît nu e nici-o îndoială că limba vorbită atunci la Balcani era tot-mai ca cea vorbită la Carpați. Și tot așa ar fi rămas poate lucrurile pînă azi, dacă n'ar fi venit Bulgarii mongolici.

Cînd apărură Bulgarii în Moesia, populația romană sau romanizată, adică Romîniî din partea locului, cari pînă atunci se împăcaseră de bine de rău cu Slaviî, se retraseră cu grămada în munți: unii spre sud, în munții *Balcanului*, *Pindului*, *Tesaliiei*, *Epirului*, chiar pînă la *Atos*, pînă la *Elada* și *Pelopones*; iar alții, spre nord, peste Dunăre, la frații lor din *Carpați*.

De atunci se despărțiră Romîniî din Dacia traiană de cei din sudul Dunării. Intre ei se puseră la mijloc Bulgarii, cari își întinseră stăpînirea dela Balcani spre nord, pînă peste Dunăre.

Astfel se născură cele trei ramuri de Romîniî în răsăritul Europei: *cei din Dacia*, *cei din Macedonia* și *cei din Istria*.

Deși depărtați între ei, limba lor tot seamănă foarte mult; deosebirile dintre ele constituiesc doar niște *dialecte* ale aceleiași limbî, iar nu limbî deosebite. Vorba Francezilor din nord, nu se aseamănă mai mult cu a Francezilor din sud, decît vorba noastră cu a fraților din Macedonia.

XI.

Rominiî, coboriîi din munţi, începură să-şi clădească din nou aşezăminte în cimpie, ca să se poată ocupa în regulă şi în tihnă cu agricultura. Ceî rămaşi încă în munţi urmară mai departe cu îndeletnicirile lor păstoreşti.

Ca or-ce societate de oameni cu porniri către cultură, Rominiî stabilii cu Slaviî în cimpie, de o parte şi de alta a Carpaţilor, înjghebară, pe ici pe colo, mici state. Cîrmuitorul lor se chema, după limba bulgărească, *voevod* sau comandant, conducător în războaie.

Cele mai vechi *voevodate* cunoscute pînă astăzi sînt: *Crişiana*, *Banatul Temişoarei* şi *Transilvania*. Toate acestea şi altele cari or mai fi fost, ascultau de căpetenia Bulgarilor.

Dar influenţa politică n'a fost nimic pe lingă cea *religioasă* sau *bisericească*.

Cînd aî venit Bulgariî în părţile Dunării, Rominiî erau de mult creştini. Chiar dela început, din timpul colonizării, trebuie să fi fost mulţi dintre ei adepţi ai legii lui Christos. Cînd Constantin cel Mare îngădui pe faţă cultul, şi cînd teama de persecuţii încetă, păgînismul se stinse repede. Ciîi din străbunii noştri s'or mai fi închinat pînă atunci la idolii şi zeii păgînii, se botezară cu toţii în legea creştină. Cuvintele romineşti vechi, luate din limba latină, precum *Dumnezeu*, *înger*, *sînt*, *cruce*, *altar*,

tîmpla bisericeî, lege, sînta scriptură și altele, probează că ei se închinau lui Dumnezeu în limba lor și în legea creștină.

Slavii, în atingere cu Romîniî se creștinară și ei; apoi Bulgarii, venind în atingere cu Romîniî și cu Slavii, se botezară asemenea, mai ales oamenii din popor. Dar botezarea lor se făcu mai cu anevoie, fiind-că boerimea și căpetenia Bulgarilor nu-î lăsa, și prigoniamarnic pe cei cari îmbrățișau noua credință. Dar toate piedicele aũ fost în zadar. În a doua jumătate a secolului IX-lea, *Bogoris* (sau *Boris*), căpetenia lor (852—888), urmă exemplul dat de majoritatea supușilor săi și trecu la creștinism, luînd numele de *Mihail*.

Ce era mai greu, se făcuse. D'aci încolo, noul creștin, cu crucea în mină, ucidea fără milă pe cine nu se închina ca dînsul. Deocamdată persecuțiile se îndreptară numai în potrive Bulgarilor necreștinați. Dar mai tirziũ, de pela sfîrșitul secolului al IX-lea, era vaî chiar și de bieții creștinaî, cari se rugau lui Dumnezeu în altă limbă decît în cea bulgărească.

Doi apostoli, frații *METODIU* și *CIRIL*, traduseră, în acest timp, cărțile sfînte în limba slavonă, scriindule cu niște litere inventate de ei și cunoscute pînă astăzi sub numele de *alfabetul cirilic*. De atunci, în toate bisericile creștine din ținuturile supuse Bulgarilor, nu mai fu voie să se citească decît cărțile sfînte scrise în limba slavonă, cu litere cirilice.

Această nenorocire căzu și pe capul Romînilor. Opt secole aproape nu mai răsună, în incinta bisericilor romine, limba în care strămoșii noștri des-tăinuiseră odată lui Dumnezeu, în fața altarului, dorul inimelor lor apăsate de grijile vieței. Dar asta nu fu în stare să facă pe Romîni să se împrietenească mai mult cu graiul stăpînitorilor. Se rugău ei, în gînd, lui Dumnezeu, tot în limba în care de mici fuseseră învățați de mume să zică *Dumnezeu și inger, sînta scriptură și sînta cuminicătură*. Și pe cit de bucuros primiseră, de bună voie, a se servi în vorbire de unele cuvinte ale Slavilor, în afacerile lor omenestî de toată ziua, tot așa de dirji și de neînduplecați refuzară să se închine, în limba altora, lui Dumnezeu, pe care îl rugău tocmai să le dea puterea de a păstra neștirbite, din tată în fiu, comoara de însușiri a firei lor moștenite dela Romani.

XII.

Era pe atunci, în Europa, credința că lui D-zeu nu se poate ruga creștinul decît în una din cele trei limbi sacre: latina, elina și ebraica: dogma trilinguistă. Cînd limba slavă începu să se întindă, și să pretindă a deveni limbă de rugăciune, limbă sacră, trilinguiștii se ridicară și protestară împedînd în unele părți (Moravia, de ex.) introducerea limbii slave. Sinodul de la Spalatro, iea mă-

suri de a se opri lăţirea limbii slave şi încheerile acestui sinod fură sancţionate de PAPA IOAN X. Unde Bulgarii erau puternici, a pătruns totuşi limba slavă. Şi lumea învăţată, ca să justifice faptul împlinit — *le fait accompli* — şi să păstreze şi dogma trilinguistă, a eliminat limba ebraică dintre limbele sacre şi a pus în locul ei pe cea slavă.

Astfel, în Biserica creştină a întregului ţinut slav şi român s'a introdus limba slavă, pentru unii din motive culturale, fiind-că puteau înţelege cărţile sfinte în limba lor, pentru alţii de nevoie.

Dar să nu ne lăsăm a fi plînşi prea descurajator de soarta noastră. Dacă se găseşte o mîngiere în ştierea că şi alţii, poate mai semeţi, au trecut pe sub acelaş jug, ne putem consola. Nicî trufia culturii celor din Apus n'a scăpat de nevoia de a se închina în o limbă sacră, care nu era a lor. Noi ne închinăm în slavoneşte, ei în latineşte. Nicî în Apus nu înţelegea *poporul* limba cultă oficială. În o singură ţară, în Italia, era o apropiere aşa de mare între limba vie a poporului şi cea-laltă, încît o înţelegere şi comunicare reciprocă de idei era posibilă dela una la alta, nemijlocit. Pretutindenî aiurea se simţia trebuinţa unei pregătiri prealabile pentru priceperea cărţilor sfinte. Limba latină se învăţa în şcoală în acest scop mai întîi de or-ce, pentru înţelegerea saŭ oficierea cultului.

Imprejurări analoage au dus şi la noi la rezultate asemuite. Aceleaşi trebuinţe sociale au provocat

nașterea aceluiași organe culturale pentru satisfacerea lor. Și la noi era nevoie să se învețe bine, sistematic o limbă străină, ca să se poată intra în clasa preoțească. Deci, nu mai încapе îndoială, că cel puțin școlii pentru pregătirea candidaților la preoție au trebuit să se înființeze, adică să intre în ființă și în funcție, de-cind s'a stabilit pentru Romini o biserică rominească în limba slavonă.

Prelegerea VI.

CULTURA ROMÎNEASCĂ PÎNĂ ÎN SEC. XVI-lea.

2. VECHIMEA ȘCOLILOR ROMÎNEȘTI.

I. Existența școlilor românești documentată abia din sec. XVI. Înainte de această epocă, lipsind documente precise, existența lor indusă din alte fapte, cari le presupun. Rolul hipotezei în știința fizică și istorică.

II. Dia ciî. Scrierea lor la fel, cu chirilice. Egumenii mî-năstirilor.

III. Existența școalei din Rădășeni în sec. XVI inexplicabilă ca fenomen izolat. Alte date culturale. LUCA CIRJĂ.

IV. Academia dela Cotnari, înființată de DESPOT-VODĂ.

V. Fenomenele culturale izolate explicabile numai prin legea continuității și dezvoltării treptate. Diferite fapte izolate, cari vorbesc de o stare culturală mai întinsă în sec. XVI.

VI. Supoziții despre cultura sec. XV. Ehoul unei cronici pierdute. — MOISE FILOȘOFUL. Ce închipuirî ne sugerează despre vremea lui acest nume.

VII. GRIGORE ȚAMBLAC, «dascălul d'inceput în Moldova». Opt discursuri românești la începutul sec. V-lea

VIII. O întregă desfășurare de activitate a unui om cult și muncitor ca ȚAMBLAC, ascunsă în negura nedescifrată a trecutului. Țamblac n'a fost negreșit singurul om, care știa carte în timpul său. Starea de cultură a epocii sale presupune o fază premergătoare cu începuturi și rădăcini mai depărtate în trecut.

IX. Ce însemnează ȚAMBLAC, ca dascăl întâi al Moldovei. Primul dascăl în o școală domnească? Primul dascăl, ca prioritate în timp? Sau primul dascăl=marele dascăl?

X. Înainte de ȚAMBLAC să nu fi fost nici-un fel de mijloc pentru transmiterea cunoștinței de a ceti și scrie românește? Cum s'aũ născut secolile pe-lingă biserică, după Epis. MELCHISEDEC.

XI. Puterea tradiției mai ales la popoare în faza culturală staționară. La o mie opt sute ca la «o mie patru sute» și la «o mie patru sute» ca la o mie trei sau două sute.

XIII. Limba românească deja formată pe timpul stabilirii Bulgarilor în contact statornic cu noi. Intinderea și omogenitatea limbii vechi românești. Invățarea scrierii limbei slavone și romine în acelaș timp cu chirilice. — Înainte de stabilirea Slavilor, Romini scriaũ cu litere latinești.

XIII. De ce s'aũ păstrat mai mult acte scrise slavonește iar nu cele românești. Nu se poate să se fi scris numai o limbă străină învățată de nevoie și de silă, pentru zile mari, mai de grabă decit limba vie, maternă, vorbită zilnic și la tot pasul. Impresia ce trebuie să fi lăsat în sufletul românesc auzul unei limbi străine ne-înțelese în împrejurări însemnate, în biserică, etc.—Cum se închina Românul, în limba lui.

XIV. Ce ne-atrage către studiul începuturilor poporului român. Sfințenia unei vieți etnice noi în evoluția omenirii.

I.

Am ajuns, în prelegerea trecută, la concluzia că școlii slavonești, pentru pregătirea cel puțin a candidaților la preoție, aũ trebuit să existe, de-cînd s'a introdus în biserică românească limba slavonă pentru serviciul divin.

E naturală întrebarea: Numai astfel de școli să

fi fost, pe atunci? Adică numai pentru învățarea limbei slavone? Nu se învăța nicăiri, și în nici-un fel, să se citească și să se scrie românește?

Pînă să găsim documente, cari să dovedească existența școalelor românești, trebuie să treacă timp cam mult. Abia tirziū, la începutul secolului XVII-lea, găsim amintită o școală la Rădășeni, unde a învățat carte ȘTEFAN TOMȘA (1612), decî a cărei ființă se poate așeza în sec. XVI.

Dar, înainte de această epocă, n'or fi existat de loc școli, unde să se fi învățat carte, nu direct pentru preoție, ci pentru cultura general-omenească? Dovezi documentale nu avem încă azi, dar pot apărea mîine-poimîne. Și chiar de n'ar apărea nici-o dată, sînt fapte a căror existență se dovedește din conexul causal al celor-lalte fapte observate. Ipotezele își au și ele rațiunea lor de a fi în construirea sistemului complet și consistent al lumii și al naturii lucrurilor. Ce este mai indispensabil și mai axiomatic azi în știința materiei, bunioară, decît existența atomilor; și totuși, nimeni n'a intuit un atom. Dar existența acestor particule indivizibile și invizibile ale materiei e admisă hipotetic, ca ceva necesar pentru înțelegerea și explicarea fenomenelor văzute ale materiei.

Și în lumea istorică nu se pot explica unele fenomene văzute, adică stabilite documental, fără admiterea altor fenomene nedocumentabile, dar a căror existență, cerută de logica obiectivă a lucru-

rilor, se poate considera ca îndeajuns de dovedită. Astfel dimineța, înainte de arătarea soarelui la orizont, vedem pe cer razele lui împurpurînd norii, efecte ale prezenței lui nevăzute, în care credem.

II.

Documentele ne vorbesc de niște așa ziși diaci, logofeți scriitori pe-lingă autorității, și la cari veniau cei ce nu știa să scrie, să-i roage ca să le facă zapise, răvașe, testamente și altele. Diacii aceștia alcătuiă actele după cerere și trebuință în slavonește sau în romînește. Romîneasca o scriău tot cu litere cirilice, și toți la fel. Din orî-ce depărtare ar fi venit un răvaș scris de un diac, se aseamnă la grafie cu răvașul orî-cărui diac din altă parte a țării.

Unde învățaseră acești logofeți scrierea romînească la fel? De sigur nu numai-decît în școli organizate sistematic după norma celor de azi, ci mai probabil în chipul cum învățău meseriașii meșteșugul în orî-ce breaslă: din uz și prin imitație, unul dela altul. Cine voia să îmbrățișeze cariera de diac, se tocma la unul deja format și recunoscut ca bun meșter și se angaja să-i servească în schimbul învățaturii. Nu fac tot cam așa azi, tinerii ce vor să se prepare pentru cariera advocaturei și intră ca «secretari» la un avocat experimentat ca să învețe dela dinsul practica meseriei? Tot astfel

aspirantul la diacie învăța din practică tainele carierei lui viitoare, călăuzit pas cu pas de maistrul ce și alesese.

Meseria era destul de căutată, judecînd după marile număr de diaci, cunoscuți din documente; căci acești scriitorai aveau obiceiul, să și pună numele în josul actului lucrat de ei, adăogînd și din partea lor cite o rugăminte sau vr'un compliment la adresa celuiia, pentru care scriau ¹⁾.

Și egumenii din mînăstiri scriau romînește, tot cu litere chirilice, deși mai necaligrafic, mai stingaci decit diacii.

III.

Nu e natural să ne închipuim că trebuie să fi existat, pe-lingă școlile bisericesti, și un alt fel de școli, orî-cît de rudimentare, unde se învăța carte și scriere romînească? Sau că, cel puțin, aceleași persoane cari învățau slavonește, învățau și romînește? Cum s'ar explica altfel atîtea fenomene istorice, cari nu pot să răsară așa de-odată din nimic, ci presupun o perioadă de elaborație premergătoare,

¹⁾ Să se vadă exemplare interesante de acest fel, ravașe și zapise în HASDEU, *Cuvinte din bătrîni*;

N. IOBGA, *Acte și documente*;

V. ALEXANDRESCU-URECHIA, *Istoria școalelor*, vol. I, p. 6—8, unde se poate găsi un catalog încărcat cu nume de diaci.

o evoluție treptată dela o fază inferioară, cu forme vage, nehotărâte?

Prima școală românească, cu existență sigur documentată, pare a fi aceea din *Rădășeni*, unde ȘTEFAN TOMȘA a învățat carte în copilăria sa. ȘTEFAN TOMȘA urcându-se pe tron la 1612, școala din Rădășeni aparține prin urmare, deja secolului XVI-lea.

Să fi fost această școală un fenomen izolat, fără sprijin mai larg în organismul cultural al timpului și fără o bază istorică a unei dezvoltări treptate? Această supoziție n'ar avea analogie în lumea fenomenelor sociale.

Treptele unei evoluții continue ies la iveală, cînd căutăm urmele culturii noastre, urcîndu-ne în susul veacurilor. Găsim în primul pătrar al sec. XVI, că un vestit orator român LUCA CIRJĂ, trimis de ȘTEFĂNIȚĂ VODĂ la Curtea Regelui Poloniei (1523), se ilustrează prin un celebru discurs, de o politică înaltă internațională, prin care se demonstrează necesitatea unei alianțe între Moldova și Polonia în contra Turciei. Discursul argumentat și întărit de covârșitoarea logică a faptelor, înlănțuită în legătura causalității lor istorice, smulge adeziunea lui SIGISMUND I, și are de rezultat încheierea unui tractat ofensiv și defensiv între cele două țări. Deși cuvîntul s'a ținut în dialectul rutean, și orî cît s'ar admite, că superioritatea culturii lui CIRJĂ se datorește școalelor înalte din străinătate, este greu de înțeles că s'ar fi putut vre-odată, să se simță

nevoia și importanța unei culturi superioare, fie și adusă din afară, în o țară cu totul lipsită chiar de elementarele începuturi ale unei învățături și unei civilizații proprii, or-cît de rudimentare. Numaî din fondul unei atmosfere de idei prielnice și simpatice se putea ridica, mai presus de comun, fenomenul cultural al unui consingean, ieșit din rîndurile contimporanilor și purtat de aceștia, pe umerii lor, pînă la înălțimea regiunilor istorice, de unde ni se permite nouă urmașilor, să-l privim, ca pe un virf de munte luminat de soare, pe-cînd masivul ce'l susține stă ascuns în ceață și în umbră. Cum nu credem că piscul luminos stă singur în aer, astfel trebuie să ne închipuim că, sub lumina clară a culturai lui CIRJĂ, stă substratul sufletesc al treptelor culturai naționale cari l'au susținut și il poartă, stă întreaga învățatură și școala rominească a secolului XVI-lea.

IV.

Fără o temelie culturală comună, mai întinsă în țară, cum s'ar fi prins, ca într'un vid intelectual absolut, *academia* înființată la *Cotnari* de DESPOT VOĐĂ, tot în sec. XVI-lea «pentru copiii adunați din diferite părți ale provinciei» — *collectis passim ex provincia pueris* — «cari învățau, se hrăniau și se îmbrăcau pe socoteala Domnului» ¹⁾.

¹⁾ *Vita Iacobi Despotae*, Moldavarum reguli, descripta a IOHANNE SOMERO, Vitebergae.... «Scholam tum in

MIRON COSTIN spune, supărat, că la acea Academie DESPOT VODĂ aduna dascăli din țara nemțească și din țara leșească, papistași ¹⁾. Dar importantul este că acei «dascăli» nu erau culeși la întâmplare, ci aleși dintre învățați de seamă, erau oameni ca PEUCER, ginerile lui MELANCTON, ²⁾ și ca SOMMER, biograful lui DESPOT. Și încă și mai important e faptul că acei învățați erau aduși nu numai spre a întoarce dela catolicism la protestantism pe copiii Sașilor, ci și pentru instruirea copiilor romini.

Nu ne închipuim modalitatea acelei instrucții exercitate de niște dascăli ce nu cunoșteau limba țării. Dar este și mai greu de închipuit ca elevi aduși înaintea lor din diferite părți ale principatului—passim ex provincia collecti—să fi fost curat niște copii sălbatici, nedeprinși cu cartea și cu

oppido Cottanar, quod ferme a Saxonibus et Hungaris habitatur, erigere cœperat, collectis passim ex provincia pueris quos docere, ali, vestiri, ex suo curabat aerario.» (Citat v. A. URECHE, *Istoria școlaelor*, I, p. 5.)

¹⁾ MIRON COSTIN. Opere complete de v. A. URECHE, tom. II, p. 320.

²⁾ «Unde etiam eximium illius in hac re extitit studium ut quos doctrinae nomine commendari, et in practio essare sciebat, undique ad se pertraheret: GASPARUM PEUCERUM Melanch tonis generum, humanissime scriptis litteris Viterberga evocabat, IOACHICUM, item Rheticum, in Mathematicis disciplinis virum celeberrimum, viatico misso, Cracovia excitare conabatur (*Vita Iacobi Despotae, ibid.*)

școala. În principat trebuie să fi fost un fond vechiū de cultură generală elementară romînească, pe care căuta să se prindă și să se altoiască noile învățături importate; fond vechiū, d'innainte mult de înființarea academieī, și rămas apoi mai departe, ca substrat al dezvoltării ulterioare, după desfacerea instituției străine. Academia protestantă a murit odată cu fondatorul ei. Existența ei nu interesează cultura noastră decit ca fenomen istoric ce ne îndreptățește să bănuim un mediū intelectual, care a făcut să se nască în spiritul lui DESPOT VODA credința în posibilitatea ei. Dacă acel mediū intelectual a fost în realitate simpatic sau refractar influenței proiectate și încercate, este altă vorbă.

V.

Dar, în sfîrșit, orî-cum s'ar privi această efemeridă a culturēi străine, rătăcită în raza atmosferei noastre intelectuale, sîntem siguri că nu ne înșelăm, căutînd să ne ridicăm inductiv dela efecte la cauză, cînd interpretăm existența fenomenelor culturale izolate prin marea lege naturală a continuității, care explică partea prin proprietățile totului, și ființa treptelor superioare prin dezvoltarea proprietăților cuprinse în fazele premergătoare. Dîndu-ne o verigă dintr'un lanț se poate reconstitui lanțul, sau cel puțin, cu siguranță, se poate afirma existența lui. Totul se ține în legătură cauzală armonică în

lumea istorică întocmai ca și într'un organism. CUVIER, după un dinte, a putut reconstitui hipotetic un animal ce nu mai există; și paleontologia i-a dat dreptate, scoțind în urmă la iveală documentele faptului indus. Cînd unui istoric i se pune înainte atîtea scrieri romînești din secolul XVI, fie tipărite, precum Catehismele dela Sibiu (1544) și Brașov (1559), Tetravanghelul (Brașov 1562), Cazaniam, Psaltirea lui Coresi (1577); fie manuscrise, precum Apostolul dela Voroneț, dela începutul sec. XVI, Psaltirea dela Scheea (1550), ș. a.,—cine poate să interzică spiritului său de a stabili o relație firească între aceste verigi culturale și lanțul mai mare, din care trebuie să ne închipuim că fac parte? Omul de știință nu are înaintea sa, ca CUVIER, numai un dinte; ci mai mulți, și încă nu numai de un fel: aproape cît e necesar să alcătuești o dentură. Ce dovadă mai evidentă de existența unei școli romînești la începutul sec. XVI, decît mulțimea actelor publice și private pe cari le înșiră orî-ce istoric a literaturii romîne? ¹⁾ Cum s'ar fi putut scrie și zapisele dintre cetățeni, și notițele de pe cărți rămase din vremuri, și catastihurile de pela minăstiri, și sentințele judecătorești, și istoria vre-unui proces orî a facerei unui

(1) A. PHILLIPIDE. *Introducere la Istoria limbii și literaturii romîne*, Iași, 1888. Date biografice, p. 58, sq.

iaz de moară, și scrisori ca cea considerată de autografi a lui MIHAILŪ VITEAZUL, și atitea și atitea hrisoave, cronică, memorii, dacă Romîni n'ar fi avut unde să învețe carte romînească, în afară de școlile slavone și deosebit de ținta pregătirii pentru preoție?

VI.

Istoricii ne vorbesc apoi de scrieri vechi romînești pierdute, scrieri de a căror existență anterioară pomenesc documente sigure. Între altele d-l HASDEŪ dovedește că s'a pierdut o cronică, scrisă cam pe la jumătatea sec. XV, și care povestea întîmplări de pe la 1430 ¹⁾ Scriitorul acelei cronică romînești n'a putut să apară pe cîmpul culturii prin un fel de partenogenesă intelectuală. *Ex nihilo nihil fit*. Dacă o fi fost măcar de vre-o 30—40 ani, cînd a început să-și pună pe hîrtie amintirile sîntem pe urmele clare ale unei explorări în întunecimile istorice, pe temeiul cărora se poate susține că, la începutul sec. XV-lea exista în țara noastră posibilitatea de a se învăța carte romînească, existau organe culturale ce funcționeau pentru perpetuarea unei vieți intelectuale și pentru transmiterea mijloacelor ei de manifestare, din generație în generație. Aceasta nu poate fi decît școala, or-cum ne-am închipui

¹⁾ Hasdeu, *Arhiva istorică*, III, 22.

fința ei, azi ca instituție de stat, cu alcătuire complicată, altă dată ca întreprindere particulară, cerută de trebuințele sociale, supusă la legile liberei concurențe, ca orî-ce ofertă de servicii scoasă la iveală de o cerință puternică a vieții publice.

Ceva mai mult. Avem dreptul să presupunem că astfel de organe sociale, născute din trebuințele culturale ale oamenilor, aū fost mai vechi decît epoca, la care ne-am urcat prin inducție regresivă. În pragul sec. XV nu ne aflăm încă în fața primelor lor începuturi rudimentare. Un hrisov pomeneste în timpul acesta (1423) de existența unui MOISE FILOSOFUL ¹⁾ Să nu ne așteptăm negreșit la apariția vr'unui KANT sau PLATON.

MOISE FILOSOFUL n'o fi fost de sigur nici măcar un TALES. N'o fi calculat și prezis nici vr'un eclips de soare, ca cel mai vechi filosof iōnian; nici n'o fi căutat să și explice genesa lumii din vr'un principiu unic, fie material or spiritual. Probabil o fi fost filosof în înțelesul în care se ia acest cuvînt de popor, pînă în zilele noastre: de cetitor în stele, ghicitor al soartei și viitorului.

Despre coprinsul termenului filosof am, din amintirile mele personale, o notiță, care ne poate fo-

¹⁾ Vezi v. A. URECHIA, *Istoria Școalelor*, I, 4. În nota 7: «Acest hrisov este menționat în *Anafora* ua No. 3385 din 1838, păstrată în condica Ministerului Justiției din Moldova pe 1838. A se vedea condica în arhiva în Ministerului Justiției din București.

losi la interpretarea lui. Curînd după ce m-am întors din streinătate, fiind într'o vacanță la țară, în familie, asistaiu la o vizită ce făcea familiei mele soția unui arendaș de moșie, o cucoană care demult trăia aproape numai la țară. Știînd, pe semne, că am învățat la Berlin, și că sînt doctor în filosofie, arendașita profită de prilejul vizitei ca să'mi destăinuiască, fără nici o asociație de idei vizibilă, suferințele sale fizice: durerile de cap, de piept, de stomac, și'mi cerea sfatul biata femeie: ce să facă ea, ca să'î treacă durerile, și să'și recapete sănătatea. Înțelesei că mă iea drept medic, din cauza titlului meu de doctor, și îi deslușii că eu n'am învățat medicina: sînt doctor, dar în filosofie.

— Așa! exclamă cucoana, și mai interesată, privindu-mă cu ochii mari ca pe o minune. Filosofie! Ați învățat filosofia!.. Atunci de sigur știți să citiți în stele, să vedeți ce are să se întîmple omului în viitor!..

Astfel de filosof trebuie să fi fost, fără îndoială, MOISE FILOSOFUL dela începutul secolului XV. Și orî-cît am pune pe seama tradiției iscusința și cunoștințele profesionale ale filosofului, tot ne vine greu să credem că unul, despre care se dusese vestea pînă în hrisoave de cetitor în stele, să nu fi învățat să citească și buchea cărții, de unde ar fi putut scoate multe din meșteșugurile filosofiei sale.

Deci autorul cronicel pierdute din sec. XV nu e un fenomen izolat. Contimporan, ba mai bătrîn de-

cît el, a fost filosoful MOISE; și, pe vremea filosofului, ba încă și mai vechiū decit el, trebuie să fi trăit alți «filosofi» de felul lui și să fi circulat cărțuliī saū caete netipărite, scrise și prescrise de mină, și trecute dela unul la altul, cu învățături și tălmăcirī despre viață și lume, despre bolī și stele, despre moarte și viața de apoi, despre raiū și iad, despre soartă și noroc, cărțuliī manuscrise pline cu credințe și eresuri, cu rugăciuni și vrăji, cu cîntece și descîntece, cu tot ce se raportează la interesele pămîntești și cerești ale omului, cu tot ce reprezintă mișcările sufletului în luptele sale cu necunoscutul lumii, în temerile sale de misterul vieței.

VII.

Osteneala noastră de a dovedi, prin pomenirea unui MOISE FILOSOFUL, dela care n'a rămas nimic, și prin amintirea unei cronicī perdue, faptul pozitiv și important al existenței unor instituții culturale, care ar fi făcut explicabilă apariția lor, s'ar putea asemăna cu încercarea de a dovedi existența soarelui, ce nu s'ar vedea direct, prin arătarea umbrei unui obiect ce iarăși nu s'ar vedea. Dindu-se înlănțuirea cauzelor și efectelor ce alcătuesc lumea, încercarea poate să pară grea, poate să pară, la urma urmei, chiar subtilă, dar nicī-decum zadarnică, și încă mai puțin oțioasă.

Sarcina demonstrației s'ar ușura mult, cînd ni s'ar pune la îndămină un caz ca cel întilnit în sec. XIV în CIRJĂ și STROICI.

Ne-ar trebui mai mult decît o umbră, spre a învedera prezența soarelui; ne-ar trebui însuși lucrul, ce produce umbra, lucrul cu partea lui luminoasă, care să ne îndrepteze mintea spre razele soarelui, izvorul luminei. Ne-ar trebui un om ilustru, care să fi avut o cultură superioară, să fi mînuit limba romînească, s'o fi scris or vorbit cu înălțimea de vederi a omului mai presus de comunul contimporanilor.

Și iată că, tocmai în pragul sec. XV, ni se arată un astfel de om, un scriitor și orator de seamă, o căpetenie a bisericii orientale, un mitropolit, mai întîi al Litvei, apoi al Moldovei, GRIGORIE ȚAMBLAC, «*ce a fost dascăl întîi din început în Moldova*» cum spune un episcop din sec. XVIII ¹⁾.

Despre GR. ȚAMBLAC ²⁾ ni se spune că a ținut la mitropolia din Suceava opt discursuri romînești, cari au ajuns pînă la noi numai traduse în limba sîrbească. Iată un fapt de însemnătate excepțională, plin de învățăminte. La începutul sec. XV, un predicator, de pe amvonul bisericii noastre, ține un șir de cuvîntări poporului romîn, și a-

¹⁾ Anume Episcopul ПАНОМЕ din Roman, în o notă pe o carte sîrbească din Min. Neamțului, vezi EPISCOPUL MELCHISEDEC *Vieața și scrierile lui Grigorie Țamblac*, București, Tipografia Academiei Romîne, 1884, pag. 6.

²⁾ Născut la Tîrnova, mort la Mînăstirea Neamțului, 1450.

cele cuvântări se transmit posterității în o limbă străină. Desigur că, mai înainte de a se fi tradus și scris în limba sîrbească, aș trebuit să fi fost puse pe hirtie în limba în care s'aș pronunțat.

Pentru noi, acest fenomen e mai interesant și instructiv decît tot ce se mai raportează despre activitatea lui ȚAMBLAC.

Nici cele-lalte nouă discursuri, rămase dela el, și cari aș fost zise pe cînd era mitropolit al Litvei; nici încă alte șease discursuri, găsite în manuscris la Mînăstirea Neamțului; nici povestirile lui despre Sfînta Paraschiva și despre țarul sîrbesc Ștefan Dușan; nici panegiricul S-tului Eftimie sau stihul la adormirea Maicii Domnului — nici toate la un loc, păstrate toate în slavonește, nu prețuiesc cît faptul că cele opt discursuri ținute la Mitropolia din Suceava, aș fost ținute în limba romînească și apoi scrise în cea sîrbească.

Spiritul superior al lui ȚAMBLAC, invederat din mulțimea scrisorilor rămase dela el, a trebuit să dea limbei romînești, în cuvîntările sale religioase, acea formă maiestooasă și acel aer de solemnitate, care se armonizează cu locașul sfînt de unde vorbia învățatul mitropolit, în fața Domnului țării, în fața credincioșilor boeri și a poporului ascultător și evlavios.

VIII.

Cine știe cite cuvîntări, afară de cele opt, n'o fi

rostit un prelat așa de neobosit, în timpul celor două-zeci de ani, cît a trăit ca Mitropolit în Moldova (dela 1431 pînă pela 1450—51)? Nu este de admis ca un geniū așa de neastîmpărat, pe care îl găsești cînd în Serbia, cînd în Moldova, cînd în Litva, tot-d'auna în activitate, tot-d'auna în afaceri spirituale înalte, aci mitropolit în Litva (1415—19), aci la curtea lui Despot Ștefan (1420—31), pînă se stabilește mitropolit al Moldovei, la 1431, după ce mai fusese și lucrase în țară pela 1401, nu se poate ca un astfel de om, deprins cu mînuirea condeiului, cum se vede din atîtea scrieri în limba slavă, deprins cu mînuirea cuvîntului, cum se vede din atîtea discursuri, să se fi oprit numai la opt discursuri în limba romînească. Cite alte cuvîntări ocazionale, la sărbătorii mari, la împrejurări solemne, nu s'or fi ascultat din gura marelui preot al ortodoxiei noastre! Și s'aū perdut toate ca și cele opt.

Că multe din ele n'aū fost numai zise, ci și scrise, nu mai încape nici-o îndoială. Că, pe lingă discursuri, mitropolitul o fi mai scris și alte lucruri în romînește, iarășî este aproape de mîntea omului. În relațiile lui multiple cu contemporanii, cu domnul, cu boerii, cu subalternii, ca șef al religiei și ca egumen al Minăstirii Neamțului; în afacerile și daraverile zilnice de ordin dumnezeesc, ca păstor al sufletelor, de ordin pămîntesc, ca administrator al bisericeii și cîrmuitor al lunei preoțești și călugărești, ȚANBLAC de sigur a comunicat în limba

vie, a țării, a scris răvașe, porunci, îndemnuri, rugăminți. Unde or fi? Cine știe prin ce colț întunecos al vr'unei chilii! Ce folos imens ar aduce științei măcar unul din acele bilete ale mitropolitului, ba fie și al v'unuia din numeroșii lui corespondenți mai jos puși în ierarhia bisericească și socială!

Căci este evident, de asemenea, că ȚAMBLAC n'a fost în timpul lui singurul om care să fi știut să scrie. Ca și dînsul, mulți contemporani erau în stare să-și însemne, cu litere slavone, ideile, dorințele, în limba lor maternă. Nu e vorba numai de necunoscutul autor al cronicei pierdute, orî de un MOISE FILOSOFUL. Prezența acestor oameni, de odată, în aceiași epocă, denotă o stare generală de cultură, care i-a făcut posibil în țară. Mijloacele de a învăța notarea vorbelor românești cu semne chirilice se vede că nu se găsea tocmai prea de tot anevoie. Și astfel apariția unui ȚAMBLAC ne face să depărtăm încă mult în trecut începuturile rudimentare ale instrucției pe terenul cărții românești.

IX.

Dacă ȚAMBLAC e amintit ca «dascăl întâi d'nceput în Moldova», aceasta o fi însemnînd mai degrabă că el a fost în fruntea vr'unei mișcări cultu-



rale, care s'ar putea socoti ca o eră nouă în dezvoltarea noastră intelectuală? Nu se zice, cite odată, că LAZĂR a fost primul dascăl al neamului nostru?

În ce înțeles mai precis s'ar atribui oare lui ȚAMBLAC epitetul dat de episcopul Romanului?

Se spune, deși fără dovezi hotărîtoare, că pe timpul lui ALEXANDRU CEL BUN (1401—1433) ar fi existat în Suceava o școală înaltă, un fel de Academie de legi, pusă sub direcția lui ȚAMBLAC ¹⁾.

Să admitem că școala din Suceava n'o fi fost tocmai așa înaltă; ²⁾ un lucru numai să se conceadă că adică tot a fost un fel de școală domnească, o instituție apărută din inițiativa și autoritatea cirmuitoare, și e destul, ca să înțelegem faza nouă, era nouă ce se deschidea dezvoltării noastre, și impresia durabilă ce s'a produs și s'a păstrat în spirite, pînă la Episcopul Pahomie, care numește

¹⁾ EPISC. MELCHISEDEC, op. cit. p. 6—7: «Calitatea de dascăl în Moldova a lui Grigorie Țamblac pe timpul lui Alexandru cel Bun ne pune în pozițiune să stabilim un adevăr istoric, că Alexandru cel Bun, în cei d'intîi anî ai domniei sale, a înființat în Suceava școală. Alexandru cel Bun, care a organizat țara după modelul țărilor civilizate de atunci, care a organizat biserica prin înființarea a trei Mitropolii; care a organizat diregătoriile țării, nu putea să nu înființeze și școală, spre formarea oamenilor cărturari, pentru trebuințele bisericii și ale școlii și ale Statului, cari nu se pot satisface fără carte.»

²⁾ V. A. URECHIA *Istoria școalelor*, I, p. 3.

în sec. XVIII pe ȚAMBLAC dascălul întâi d'început în Moldova. El ar fi fost, în felul său, primul dascăl. Nu ca ceilalți și ca cei mulți, cari, pe lângă altă îndeletnicire mai capitală, pelingă aceea de cîntăreț la biserică, își mai ocupă vremea și cu «dascălia», cu învățarea copiilor, să citească și să scrie; ci ca om, care și-a luat sarcina de învățător ca o îndeletnicire apostolică, în acord cu înalta slujbă religioasă a păstoriei sufletelor.

Dar nu e nevoie, la urma urmei, pentru explicarea titlului istoric de «dascălul întâi» al Moldovei, nici să facem din ȚAMBLAC primul profesor ca funcționar de stat în o școală publică întemeiată de autoritatea cîrmuitoare pe acele timpuri. Nu e nevoie să ni-l scoatem din norma comună a rînduelei obișnuite în materie de școală. Nu e nevoie să ne închipuim învățînd în altfel de școli, decît cele în deobște admise ca organe culturale, rîscute în legătură, în dependență și funcție a bisericii. E destul de excepțional și impresionant să-l vedem pe el, învățatul, pe el scriitorul, pe el oratorul, pe el care a urcat treptele cele mai înalte ale ierarhiei eclesiastice, îndeplinind o sarcină ce eram deprinși s'o vedem îndeplinită de un simplu cîntăreț de biserică. Privindu'l, din perspectiva istorică a prezentului, pe d'asupra veacurilor, îl vedem, în înălțimea lui, numai pe el singur în picioare, pe el înaltul prelat, plecat asupra capetelor atîtor tineri, conducîndu-le mina la scris, în-

dreptîndu-î în citirea și tălmăcirea cărții. Strălucitoarea mitră mitropolitană pe luminosul lui cap de om superior își trimite, peste întunerecul timpurilor, razele pînă la noi, și pune în umbră existența, de altfel necunoscută, a numeroșilor «dascăli», cari, în tinda bisericii, săvîrșesc, în cerc mai îngust, aceeași slujbă culturală, pe care o îndeplinise și marea lor căpetenie.

Și ni se pare astfel și noă, pe drept, «dascălul» întîi din început al Moldovei. Și îi zicem și noi «întiul», dar mai ales în înțelesul de «marele» dascăl. Prioritatea în timp i-am atribui-o numai pe baza unei iluzii de perspectivă istorică. Ochiul ni se izbesc de el în'îi, cînd privim trecutul.

X.

Dar dincolo de ȚAMBLAC mai departe în trecut, ce a fost? De sigur împînzirea aceluiași substrat de organizație culturală, în care și d'asupra căreia aș trăit oamenii ca dinsul. Mai puțin estinsă, și, cu deosebire, mai puțin intensă, cu alcătuire din-ce-în ce mai rudimentară cu cît ne urcăm mai sus către începuturi; dar, în definitiv, în felul ei aceeași.

În cuvîntarea sa rostită în Mitropolia din Iași, cu ocazia serbării școlare din anul 1885, cînd s'a împlinit o jumătate de veac dela înființarea învățămîntului superior în Moldova, Episcopul MELCHISEDEC, descriind împrejurările școlare din timpurile vechi, ne face un tablou care oglindește în

liniamentele lui generale, mijloacele culturii noastre și din 'nainte de ȚAMBLAC.

«Din cea mai profundă vechime, zice el, biserica română a mers braț la braț cu școala română. Episcopiile, minăstirile și chiar bisericile de enorie din orașe și sate, erau tot odată și școale. Peste tot locul era și unul sau cîțiva dascăli, cari învățau pe cei tineri carte, a ceti, a scrie, a cînta. Urme de ale acestor dascăli și școale bisericesti, găsim pînă astăzi prin bibliotecile minăstirești, pe unde s'au conservat încă resturi din vechea cultură. Prin documentele minăstirești se întîmpină nu odată numiri de călugări cu epitetul de «dascăl» sau «ritor», sau «dascăl slovenesc», sau «dascăl domnesc». Școale de acestea înființau și mulți dintre boeri pe moșiile lor, pentru ca să poată învăța copiii carte și să poată ajunge preoți, dascăli și logofeți. Chiar preoții de pela satele unde nu erau școale, uniți cu sătenii fruntași, improvizau școale mici pentru copiii lor, spre a învăța ceva carte în timpul iernii. Cîntăreții dela biserică, sau vre-un călugăr pribeag, care nu iubia să șează la minăstire sub disciplină, făceau provizoriu pe dascălul sătesc, pentru mincare și o foarte modestă plată. Asemenea urmași și cîntăreții de pela bisericile de prin orașe; sau toți erau tot odată și învățători de copii, din cea mai profundă vechime și pînă în zilele noastre. De aceea epitetul de *cîntăreț* de biserică a devenit cu timpul sinonim cu acela de *dascăl*, încît pînă astăzi cetetii și cîntăreții dela biserică se numesc în limbajul popular «dascălii bisericești» 1).

1) *Serbarea școlară dela Iași*. Acte și documente publicate de D. A. XENOPOL și C. ERBICEANU Iași, 1885.

Aşa a fost, zice EPISCOPUL MELCHISEDEC, «din cea mai profundă vechime şi pînă în zilele noastre». Şi credem că are dreptate. În o societate cu regim cultural staţionar, cum a fost a noastră pînă la prima renaştere dela începutul veacului 19-lea şi mai ales pînă la deplina trezire luminoasă prin Unire şi Statul constituţional, poţi studia şi descrie, cu puţine schimbări, structura socială veche în tradiţiile, obiceiurile, alcătuirile, credinţele prezente. Trei-patru sute de ani nu însemnează mai nimic, din punctul acesta de vedere, pentru viaţa unui popor. În trei-patru veacuri abia aŭ răgaz să se închege în deprinderi sociale unele începuturi de manifestare, croite pe dea'ntregul din trebuinţele organice ale vremii, sau luate prin imitaţie dela alte societăţi cu alcătuire similară.

Cum s'a învăţat carte pînă mai dăunăzi, după spusa bătrînilor, aşa s'a învăţat pînă în cea mai profundă vechime. «Eŭ însu-mi, povesteşte Episcopul MELCHISEDEC, am învăţat cea întâi carte, adică cetire, în anul 1827, la un dascăl dela biserica Trei-Ierarhi din Piatra, apoi în satul meu natal, la doi dascăli improvizaţi, în timpul iernei, într'un an la un călugăr, în altul la un dascăl mirean, adus dintr'un sat vecin.»

Şi o venerabilă doamnă îmi povestea :

«Am învăţat carte în Piteşti la dascălul Marcu, apoi la dascălul Apostol, în nişte şandramale din curtea bisericeii. Cînd suflă vîntul mai tare, le lua

acoperișul de scînduri și dascălul ne punea să ne rugăm lui D-zeu în genuchi, ca să nu se dărîme de tot șandramaua peste noi. Plătiam fie-care copil doi sfanți pentru învățături și patru sfanți pentru încălzit, în vreme de iarnă. Alte școli nu erau pe atunci în oraș.»

XI.

Cu variante individuale, după localitate și epocă, iată tipul de alcătuire al învățămîntului dela Episcopul MELHISEDEC, școlar la Trei-Ierarhi din Piatra, pînă în susul vremurilor la ȚANBLAC Mitropolitul, dascăl la școala din Suceava, în sec. XV. Și, privind realitatea de ieri, putem să zicem cu EMINESCU, nu adresîndu-ne fantaziei, ci judecății științifice :

*«Unde ai văzut vre-o dată aste țări necunoscute ?
«Cînd se petrecură acestea ? La o mie patru sute ?¹⁾*

Da, desigur, la o mie patru sute, ca și la o mie opt sute. Și încă, și mai sigur, la o mie patru sute ca și la o mie trei sute. În tot secolul XIV, după întemeierea principatelor romîne, ba încă în tot timpul de fierbere, de frămîntare și de închegare al societății romînești în state mici, după-cum ne raportează istoricii — în state ca al Moldovei de sus, la jumătatea sec. XVII, și poate și mai

¹⁾ *Satira IV.*

vechiu al Birladului; în state ca al Făgăraşului şi al Maramureşului, la începutul sec. XII; al Olteniei, şi Munteniei la jumătatea sec. XIII — inteligenţa romînească a trebuit să poată comunica dela unul la altul, din depărtări, prin semne scrise, prin «carte» învăţată în chipul cel mai primitiv ce voiţi: pe calea imitaţiei, în mod mecanic, dela un cîntăreţ oarecare pentru ciţi-va gologanî, dela vr'un călugăr sau diac, dela or-cine şi or-cum; dar învăţată cu sete şi de nevoie; nu de nevoia venită ca impunere din afară, ci din sentimentul viu al trebuinţei, din imperioasa cerinţă a instinctului de conservare trezită în faţa unui mijloc care corespunde scopurilor sale adînc simţite.

Nu e numai o simplă inchipuire capriţioasă de poet, ci o curată intuiţie a trecutului, tabloul zugrăvit de EMINESCU în mijlocul satirei III, cînd, după zgomotul fioros al luptei dela Rovine, ne arată, în liniştea amurgului, pe unul din feciorii MARELUI MIRCEA

..... pe genunchi scriind o carte,
S'o trimeată dragei sale dela Argeş mai departe:

«De din vale de Rovine

«Grăim, doamnă, către tine,

«Nu din gură, ci din carte,

«Că ne eşti așa departe.»

.....
.....

XII.

Cînd, pela sfîrșitul veacului IX, METODIŪ și CHIRIL aŭ inventat scrierea numită, după cel din urmă, chirilică, limba romînească se formase deja. Graiul care, în sec. VI răsuna: *torna, torna, fratre*, ajunsese deja pe calea dezvoltării sale la o diferențiere individuală, din fondul general romanic. Prin secolul VII—VIII, se poate așeza probabil epoca de cristalizare a limbei vechi romînești, cu forme deosebite, particulare, ca un product nou al evoluției psiho-filologice, ieșit din elementele limbei latinești vulgare. Graiul nou s'auzia la fel în văile și plaiurile Carpaților și ale Balcanilor. Sufletul vechi romînesc se întindea peste întreaga Dacie și întreaga Peninsula Balcanică. Chiar azi cele trei dialecte ale limbei noastre, dialectul dacoromîn, dialectul macedonean sau aromîn și cel istro-romîn, nu arată oare, prin mica lor deosebire, primitiva omogenitate a limbei întregului popor romînesc, înainte de a se fi despicat prin izbirea cu popoarele slave? Tare prin unitate și întindere, cum era să nu suporte graiul vechi romînesc atîtea veacuri contactul cu mediul copleșitor al Slavilor, în schimb de influențe reciproce cu dînsul, fără să-și piarză individualitatea proprie?

Cînd a învățat să scrie cu litere chirilice limba slavonă, în acte oficiale, Romînul a scris-o cum a putut, ca străin, care își are caracterul etnic, psihic,

și istoric format. A scris-o adesea schimonosind-o, întorcînd ordinea cuvintelor după graiul limbei sale, introducînd vorbe romînești pe ici pe colo, romanizînd cîte odată pe cele slavone.

Și mai firesc i s'a părut și mai îndăminat să scrie însă pe dea'ntregul chiar vorbele limbei sale proprii, în șirul și rostul lor hotărît. Alătura și paralel cu scrierea limbei slavone, dela început, de-cînd aū adoptat alfabetul chirilic, Romîniū aū scris de sigur și în limba lor maternă. Cine învăța una, învăța și pe cealaltă. Cine știa să scrie, le scria pe amîdouă. Poate unii mai degrabă o neglijaū întiū, sau chiar nu învățaū din capul locului scrierea limbei străine oficiale, și păstraū și cultivaū deprinderea de a'și nota și împărtăși în scris gîndul și dorul inimei, în limba sa pîrintească, în corespondența cu semenii ce stăteaū mai aproape de simțirea și de înțelegerea simțirei lor.

Indeletnicirea scrierii, nu era deloc ceva nou în ținuturile daco-dunărene, ci un obiceiū social vechiū. Cine ar putea susține că tradiția scrierii a dispărut vre-odată la populația daco-balcanică? Și cînd adică să fi dispărut? Înainte de trecerea ei în faza etnică *romîneasă*, pe-cînd trăia încă tot ca popor *roman*, vorbind limba latină vulgară? Dar pe atuncî acea populație nu era doar vre-o hordă sălbatecă și barbară ci era parte din poporul stăpînitor al lumii, reprezentant a unei civilizații înaintate și

pe atunci ea își nota de sigur gândirea cu semnele învățate de acasă, din civilizația romană, cu litere *latinești*. Să se fi lepădat, așa deodată, de un obicei secular, după ce a evoluat și s'a metamorfozat, intrînd în faza etnică romînească? Și să fi pierdut cu totul deprinderea scrierii pînă la venirea Slavilor și pînă la introducerea alfabetului chirilic? Ar fi o bizară idee despre dezvoltarea firească a popoarelor. Numai în feerii și operete se fac astfel de schimbări la vedere: aci vezi pe doctor MAGNUS, cu venerabila-i barbă albă și cu chica-i colilie de savant aruncată pe spate ca o lină de oae; aci, într'o clipă de metamorfoză magică, vezi în locul lui pe MEPISTO, cu coarne de drac, rîzînd sarcastic și dispărînd în hohote diabolice prin o trampă din fundul scenei.

Afară de teatrul fantastic, schimbările se fac în natură cu încetul, fără sărituri.

Romîni, mai mult decît probabil, n'aî învățat să scrie pentru prima oară dela Bulgari. De la Bulgari am învățat numai doar un anumit fel de scriere. Înainte de năvălirea și stabilirea Bulgarilor, după retragerea legiunilor în tot timpul viroaselor perindări de popoare barbare, Romînul a știut, din moși strămoși, un mod vechi, tradițional, de a-și însemna, pentru vederea și înțelegerea altora, păsul tulburatului său pîept eroic.

Cum se transmitea, în acele vremuri, din generație în generație, știința practică a scrierii și cetirii?

Dacă s'ar putea documenta răspunsul la această întrebare, am avea stabilită prima formă de alcătuire din care s'aũ intrupat încet-încet, și aũ crescut în mod organic, ca din materia protoplasmică a culturii, începuturile de închegare ale întiilor instituțiilor de învățămînt.

XIII.

Intiile instituțiilor de învățămînt s'aũ ivit, fără îndoială, de-cînd s'a simțit nevoia de a se învăța scrierea și cetirea limbei slavone, pentru cei destinați carierii preoțești și slujbelor publice. Și s'aũ ivit, ca în toată Europa occidentală, pelîngă bisericii. Dar susținem, și repetăm că, cu scrierea limbei slavone, s'a introdus alfabetul chirilic și pentru scrierea limbei romînești. Dacă s'aũ păstrat mai bine actele slavonești, cauza e că, acestea fiind de regulă publice și oficiale, și privind mai ales interese generale și de ordine de stat, s'a pus mai mare interes pentru păstrarea lor. Pe-cînd hîrțile, răvașele dintre particulari, biletele și notițele romînești, referitoare la afaceri zilnice, individuale, cine se gîndia să le eternizeze prin îngrijiri deosebite, prin multiplicare de exemplare, prin copii închise în dulapurile arhivelor? Abia dacă s'o fi făcut aceasta chiar pentru hrisoave. Nimeni nu se gîndia atunci la studiile noastre de azi, ca să ne lase documente istorice?

Dar că Romîniî aû comunicat în scris între ei, în limba lor, imediat după-ce aû adoptat alfabetul chirilic, ca și înainte, nu ne permite logica lucrurilor să ne îndoim — chiar dacă nu s'ar găsi nici o dovadă de fapt pentru întărirea afirmării. La ce ar mai servi rațiunea omenească, dacă nu ne-am putea ridica prin ea la concluzii ce trec peste suma matematică a adevărurilor trase din experiența cazurilor concrete, și dacă n'am suplini prin ea, la nevoie, lipsa faptelor particulare în susținerea unei teorii generale, care se sprijinește, de altfel, pe analogii mai întinse în natura lucrurilor?

Să fi învățat Romîniî să scrie o limbă străină, pe care o înțelegeaû numai ciți-va și de care nu se serviaû, ca de o limbă vie, decît în acte oficiale, și să nu fi învățat să scrie limba vecinic vie, în care palpita suferința și fericirea, grija și speranța, nevoia și biruința lor de toate zilele? În casă, în familie, între neamuri, între prietenî, în afaceri, la petreceri, vorbeaû limba lor Romîniî; nu mai încape discuție; și dacă simțiaû nevoie să-și noteze în semne scrise niște idei, amintiri, planuri, hotăriri, dorințe, acestea nu-și găsiaû oare expresia firească în cuvintele graiului lor părintesc?

Ce era comun între sufletul lor și pacostea acelei borboroseli slavone, la care îi osîndise soarta s'o asculte în slujba bisericească? Ce se petrecea

în capul lor la auzul aceluî vîjiit ne'nţeles — mai ne'nţeles decît vîjiitul moriî la iaz ?

Ce se petrecea în capul lor ? Ne putem face ideie, măcar în parte, după cîte ştiam despre asta, din epoce relativ mai apropiate de noi. În virtejul ameţitor al haosului de borboroseli nepricepute, Romînul căuta să prinză şi să combine sunete cunoscute, după asemănarea lor întîmplătoare cu sunetele limbii lui, şi din ele urzia în mod fantastic poveşti ciudate, fără nici-o legătură, fireşte, cu înţelesul cuvintelor slavone. Şi povestea, scoasă din apropierea bizară a sunetelor, n'avea nici un şir, sau avea unul glumeţ. De ciudă şi dintr'un fel de pornire vindictivă pentru chinul sufletesc al nepriceperii, identificau vorbele slavone cu unele cuvinte, cari, în romîneşte, aveau un sens caraghios, une-orî trivial.

Cînd ascultau zicîndu-se în-loc de *Tatăl nostru*, pe înţelesul tuturilor, o bazaconie care începea cu: *Otce naşu...*, Romîniî se priviau glumeţ, îşi dedeau cu cotul, şoptindu-şi :

— N'auzi, măre, ce zice popa ? *O ce naşca taşca, da bună-î budaşca.*¹⁾

— Ba nu, frate, răspundea un altul mai şugubeţ. Ci-că : *O ce naşe ije ese si ne b... Da prinde ţarca, dă-î buliarca si chliban.*

¹⁾ EPISCOPUL MELCHISEDEC, *Viaţa şi scrierile lui Grigorie Tamblac*, Bucureşti, 1844. (Estras din Analele Academiei Romîne), pag. 76 sq.

Cînd dascălii slavonî cîntău cheruvicul : *Fje, ije...*,
aî noştri se întrebaū :

— Ce zice, vere ?

Şi răspundeău tot ei repetînd, în şir fără şir,
vorbele asemuite cu sunete parte cunoscute din
limba lor, parte pocite şi straniî.

— Ci-că : *Fje, ije, mije, mije, panimatca. Cofo-
beica, cuşitele domnului, sabia curcanului, limbirici,
custurici, cioc, boc, treci la loc !*

Şi aşa de mult s'a glumit şi s'a rîs pe seama as-
tor născociri hazlii, aşa de mult s'aū tot spus, şi
iar s'aū spus, la fel de fel de ocazii, în casă, pe
uliţă, la zile vesele şi la zile mari, la chefuri şi,
pentru descreşirea frunţilor, în zile de lucru, la şez-
ători şi clacă, ba, ca *intermezzo*, chiar la vizite şi
în sfaturî serioase boereşti, încît ele aū trecut şi la
copii, şi s'aū perpetuat, pînă în zilele noastre, ca
formule cabalistice în jocurile lor «de-a mija» sau
«mijoarca».

Iată efectul produs asupra spiritelor de blagove-
niile şi parascoveniile graiului străin slavon. Şi cînd ?
După multă vreme de apropiere, de contact, de
înrlurire, cînd pătrunseseră în limba noastră şi se
impămînteniseră atîtea vorbe slavone, cînd şi Ro-
mîniî începuseră să zică *blagoveştenie* şi *bodaproste*,
pricină şi *nevoie*, *grijă* şi *nădejde*, *groază* şi *ispită*,
nărav şi *primejdie* sau *slavă* şi *cinste*, etc. ; cînd
oare-care asemănare exterioară, într'un grad cît de
mic, tot se mai întrevedea, ca prin sită, între unele

cuvinte ale celor două limbi, romîne și slavone.

Ce trebuie să fi fost în perioada contactului încă recent, cînd limba primitivă romînească, neprihănită de influența străină, așa pură cum ieșise de curînd din flacăra geniului matern, din substanța limbei iatine, din *torna, tornu, fratre*, mai pură chiar de cît frumosul *inn al latinității* de VASILE ALECSANDRI, s'a apropiat, s'a atins, s'a frecat, pentru prima oară, în alba ei haină virginală, de tina cleioasă a duhului străin, prin secolul VII—VIII-lea? Ce stare sufletească de ciudă și desgust, de umilință și revoltă, de amărăciune și dispreț, de rușine și răzbunare, a trebuit să clocotească în sufletul vechiū romînesc și să caute să răsufle în glume satirice arzătoare, așa cum știa geniul latin să scapere, de cîte ori îl jena o situație în lume! Cine știe ce săgeți de spirit s'or fi întors ca răspuns în contra lui *Otce našu...* sau lui *Fje, ije...* al slujbei slavonești din biserică!

Nu doară că Romînul își rîdea de religia creștină. O, nu, de loc. Cum era să riză tocmai el de o religie pe care o îmbrățișase cu mult înaintea Slavilor? Dar îi plăcea să se închine lui D-zeu în legea și limba *luž*, cum apucase din părinți. Și, pe cînd preotul își mormăia blagosloveniile în cuvinte de pe altă lume, el își zicea rugăciunile lui creștinești din străbuni:

«Cruce 'n casă, cruce 'n masă, cruce 'n tus patru unghiuri de casă...»

«Inger, ingerașul meu, roagă-te lui D-zeu, pentru sufletul meu» ¹⁾).

«Inger, ingerașul meu, crucița lui D-zeu, apără sufletul meu, zi și noapte pîn'la moarte» ²⁾).

Și să fi învățat Românul mai degrabă și exclusiv să scrie vorbele pocite, caraghioase, ale limbei de care își bătea joc, și să nu fi încercat să-și noteze, cu aceleași semne cuvintele în cari răsuna taina vibrătoare și adincă a sufletului său? Inadmisibil.

XIV.

Dar ne-am urcat, din treaptă în treaptă, plecînd dela sec. XVI-lea în susul vremii, pînă la izvorul înalt al istoriei, pînă la piscul ascuns în cerurile și norii trecutului.

Dacă ne-ar întreba cineva: Ce urmă de cultură mai cauți în întunecimile depărtate ale Evului Mediu, pe-cînd nu erau școli și profesori, biblioteci și academii? Ce cauți să mai descoperi în negurile reci ale pustiului cultural, d'inainte de *descălcițoare*, d'inainte chiar de conviețuirea noastră cu Slavii? Oprește-te. Mai departe nu vei găsi decît îngheț și deșert, în care se svîrcoleșteurgia frămîntărilor fioroase, cu zîngăniri de arme, cu țipetele învinșilor, cu urletele învingătorilor, cu scrișniri de ură, cu vaete și blesteme. Oprește-te.

¹⁾ Accasta o știu din copilărie.

²⁾ MECHISEDEC, op. cit., p. 78.

Goșii în sec. III—IV, în toată Basarabia, Moldova și Muntenia pînă la Argeș; Hunii în sec. IV—V, în toată Dacia; Slavii, Bulgarii, din sec. VI—VII înainte, iată ce te va întîmpina ca noutăți istorice. Evenimente furtunoase, de caracter barbar, nimic cultural.

Despre firea și ființa noastră intimă? Nimic și iar nimic: decît doar că acea ființă abia se plămădia pe atunci, ca unitate etnică aparte. La suflarea vijelioasă a soartei, în focul renăscător al restriștei, se făuria și se oțelia un popor nou. Atît și nimic mai mult.

Numai atîta? Ei bine, atît e im m e n s. Iată tocmai ce ne atrage către întunecimile acelei epoci: puterea misterului, al misterului creației noastre. În acea epocă s'a elaborat făptura noastră națională. Vrem să asistăm, cu ochii minții, la nașterea noastră ca popor. Vrem să surprindem, în tainicul său laborator, geniul neliniștit al naturei creatoare.

Apariția unei forme noi de viață e un fapt ce interesează istoria lumii. Trebuințele tainice ale armoniei universale au cerut, pentru complectarea ei, nota particulară a vieții poporului nostru. Din posibilitățile de a fi ale naturei, am apărut la lumina ființei. O simțire nouă și un grai nou pentru oglindirea ei, s'au desfăcut din multilaterală desfășurare a organizației sociale omenești. Spiritul lumii și-a adăugat o fațetă nouă la prisma, prin care se răs-

fringe și pătrunde în conștiința omenească marele necunoscut al naturii eterne.

Aceste momente de creație sînt unice în viața cosmică: sînt odată pentru tot-deauna. Și nu se pot înlocui prin nimic. Cele mai înalte interese de viață ale omenirii cer păstrarea și întărirea însușirilor etnice particulare. Suprimarea lor e o crimă de les-omenire; apărarea lor, o datorie, impusă de suprema voință a naturii omenești, impusă tuturilor popoarelor pentru fie-care din ele, impusă în primul rînd fie-cărui popor pentru el însuși. Căci în el însuși, în individualizare, se realizează multiplicarea puterilor sufletești ale totului omenesc, creat prin sinteza pornirilor de înfrățire universală. Armonia totului omenesc e cu atît mai ideală, cu cît unitatea rezultă din armonizarea unei mai întinse individualizări etnice. Integrarea și diferențierea sînt și aci îndoita pîrghie a dezvoltării. Dreptul la viață al popoarelor, fără deosebire dacă sînt mari sau mici, este de o potrivă întemeiat pe aspirațiile superioare ale omenirii la viață tot mai largă și mai înaltă.

Prelegerea VII.

RENAȘTEREA ÎN ITALIA.

I. Starea culturii generale din Europa, la sfârșitul Evului mediu, privită după studiul stării noastre culturale, ne pare o impresie subiectivă, o « imagine postumă » proiectată în lumea obiectivă. Tabloul Europei civilizate făcut de TAINE.

II. Singură *Italia* face excepție în privința culturii. Manifestarea vieții tot aproape barbară. Starea de anarhie. Idealul omului bine crescut. Conte de CASTIGLIONE.

III. Acelaș ideal la poporul român, în baladele lui populare. CORBEA.

IV. Din coprinul și vechimea cîntecelor bătrinești concluzii privitoare la vechimea culturii populare și la asemănarea ei cu starea sufletească a mediului european, în genere. Cultura nescrisă și cultura cărturarilor, la noi și aiurea. Unitatea sufletească a popoarelor noi occidentale despărțită în două prin spiritul antichității renăscute. Singură *Italia* făcînd și aci întrucît-va excepție.

V. Cauzele cari au îndreptat spiritele către altă direcție culturală, la sfârșitul Evului mediu. a) Cauza negativă: felul culturii oficiale. Un exemplu: filosofia, tomistă. b) Cauza pozitivă: creșterea experiențelor omenești, neîncăpătoare în vechile formule.

VI. Contrastul izbitor între viața reală a timpului și morală oficială.

VII. *Italia*, țara unde elaborarea concepțiilor noi de viață și lume s'a îndeplinit mai repede. Imprejurările cari

aŭ înlesnit-o. Continuitatea civilizației latine. Liniștea relativă: Condotierii; interesul general pentru artă și literatură.

VIII. Spontaneitatea liberă a vieții în opunere cu formele tradiției și moralei creștine. Părerea lui LUTHER și SAVONAROLA despre Italieni. Petrecerile Papilor. Teoria forței și a lipsei de scrupul. MACHIAVELLI.

IX. Reinvierea studiilor clasice. PETRARCA. BOCCACCIO. *Greții* din Constantinopole.

X. Noua direcție culturală oglindită în organizarea învățămîntului, în didactică și școală. VERGERIUS. VEGIUS. AENEAS SYLVIUS. Influența lui SYLVIUS pînă asupra Universității din *Cracovia*, unde învățau și *Moldovenii*. Strălucirea universității cracoviene.

I.

La începutul uneia din prelegerile trecute ¹⁾, ziceam că, obișnuiți cu lumina prea mare a culturii occidentului, ochii noștri vor vedea negru împrejurul lor pe pămînt, cînd se vor întoarce să privească starea lucrurilor dela noi din țară. Așa lucruri mari și înalte, ce este drept, n'am putut găsi și contempla în timpul Evului Mediŭ, ba nici pînă la sec. XVI, în sbuciumata soartă a poporului nostru. Cite-va puncte de lumină pe un cîmp întunecos, în adîncimile căruia bănuim o puzderie de stele, invizibile însă azi pentru ochii noștri, vizibile poate mîine, cînd vor fi privite mai riguros, cu aju-

¹⁾ *Prelegerea V.*

torul aparatelor de cercetare mai perfecționate — iată orizontul culturii noastre de pe atunci.

Acum iată parcă alt efect produs de studiul istoriei noastre asupra organului intelectual. Ne întorcem privirile din nou spre Apusul strălucit și parcă o imagine postumă, un fel de afterimage sau *Nachbild*, se plimbă împrejurul nostru, or-unde plimbăm ochii pe câmpul istoriei universale.

Astfel citeodată, după ce te-ai uitat mult timp la un lucru, îl vezi și pe unde nu e. Perceptul lui, sub formă de post-percept, din cauza perzistenței în spirit a schimbării psiho-fizice, provocate de excitația obiectivă, care a încetat deja, se proiectează în afară și te face să simți ca o realitate obiectivă cea-ce nu e decât o stare subiectivă personală.

Deși, preveniți de această lege suflătească, ne stăpânim impresiile și le ținem în frâu, ca să nu iea înfățișarea iluziei, totuși nu putem duce teama de exagerație până a tăgădui evidența întărită de mărturia altora. Iată ce ne spune TAINE de starea civilizației în Anglia, Germania și Franța, la sfârșitul evului mediu, în pragul epocii moderne, sau mai scurt în Renaștere.

«A ce moment l'Angleterre, au sortir de la guerre de Cent ans, s'engage dans cette horrible guerre des deux Roses, où l'on s'égorgeait de sang froid, et où, après la bataille, on tuait les enfants désarmés. Jusqu'en 1550, elle n'est qu'un pays de rustres, chasseurs, fermiers et soldats. On comptait en tout deux ou trois cheminées dans une ville de l'in-

térieur du royaume; les maisons des gentilshommes de campagne étaient des chaumières couvertes de paille, recrépies de la plus grossière glaise et éclairées seulement par des treillages. — Dans les classes moyennes, on couchait sur des grabats de paille, «avec une bonne bûche ronde pour traversin». — «Les oreillers ne semblaient faits que pour les femmes en couches», et la vaisselle n'était pas même d'étain mais de bois.

«En Allemagne, on voit se déchaîner la guerre atroce et inexpiable des Hussites; l'empereur est sans autorité; les nobles sont ignorants et insolents; jusque sous Maximilien règne le droit du *poing*, c'est-à-dire l'appel à la force et l'habitude de se faire justice soi-même; on peut voir dans les propos de table de Luther et dans les mémoires de Hans de Schweinichen jusqu'où les gentilshommes et les lettrés poussaient alors l'ivrognerie et la grossièreté.

«Pour la France, elle est dans la plus désastreuse période de son histoire: le pays est conquis, dévasté par les Anglais, sous Charles VII, les loups entraient dans les faubourgs de Paris; quand les Anglais sont chassés, les *écorcheurs* et capitaines d'aventure vivent sur le paysan, le rançonnent et le pillent à plaisir; un de ces seigneurs assassins Gilles de Retz, a donné naissance à la légende de Barbe-Bleue. Jusqu'à la fin du siècle, l'élite de la nation, les nobles, demeurent rustiques et sauvages. Les ambassadeurs vénitiens disent que les seigneurs français ont les jambes tout arquées et torsées, parce qu'ils passent leur vie à cheval. RABELAIS vous montrera, au milieu du XVI-me siècle, la grossièreté fangeuse et la bestialité persistante des mœurs gothiques. Le comte Baltassare Casti-

glione écrit vers 1525 : « Les Français ne connaissent d'autre mérite que celui des armes et ne font nul cas du reste, de telle façon que, non seulement ils n'estiment pas les lettres, mais encore ils les abhorrent et tiennent tous les lettrés pour les plus vils des hommes, et il leur semble que c'est dire une grande injure à un homme, quel qu'il soit, que de l'appeler *clerc*. »

« En somme, dans toute l'Europe, le régime est encore féodal, et les hommes, comme des animaux farouches et forts, ne songent guère qu'à boire, manger, se battre et remuer leurs membres. » ¹⁾

II.

Doar Italia făcea excepție în privința gradului de cultură generală. Vom vedea îndată pentru ce. Acolo se începe în Europa *renașterea*. Totuși, în alte privințe, anume ca stare a spiritelor în raporturile lor sociale, te găsești în plină barbarie curată. Viața omului nu se respectă în nimic. E un adevărat *bellum omnium contra omnes*.

« Les particuliers, ne spune tot TAINÉ, devaient se défendre eux-mêmes ; et, en outre, se faire justice eux-mêmes ; lorsqu'on avait quelque débiteur trop recalcitrant, lorsqu'on recontrait un insolent dans la rue, lorsque l'on considérait un homme comme dangereux ou hostile, on trouvait très naturel de se débarrasser de lui au plus tôt.

« Les exemples abondent, et vous n'avez qu'à

¹⁾ H. TAINÉ, *Philosophie de l'art*. I, pg. 143—145.

parcourir les mémoires du temps pour voir combien cette habitude des violences privées et de l'appel à soi-même était enracinée.» ¹⁾

Și, deosebit de aceasta, idealul dominant în societatea bine crescută ne arată o tendință generală a spiritelor, care se aseamănă tot așa de mult cu cea dela noi, de pe aceleași vremuri, ca o imagine postumă cu originara ei din momentul percepției imediate.

Iată cum ne descrie Conte Balthazar DE CASTIGLIONE tipul omului bine crescut din elita socială a epocii sale. Parcă'ți vine să crezi, cum zice TAINÉ, că e vorba, «non seulement d'un maître d'armes, mais encore d'un toréador, d'un gymnaste, d'un écuyer et d'un paladin.»

«Je veux que notre homme de cour, zice contele, «soit un parfait cavalier à toutes selles ; et, comme «c'est un mérite particulier des Italiens de bien gouverner le cheval à la bride, de manœuvrer par «principes surtout les chevaux difficiles, de courir «des lances, de jouter, qu'il soit en cela un des «meilleurs parmi les Italiens.

«Pour les tournois, les pas d'armes, les courses «entre barrières, qu'il soit un des bons parmi les «meilleurs Français . . . Pour jouer aux bâtons, courir «le taureau, lancer des dards et des lances, qu'il «soit excellent parmi les Espagnols . . . Il convient «encore qu'il sache sauter et courir. Un autre «exercice noble est le jeu de paume, et je n'estime

¹⁾ Op. cit., I, p. 192.

«pas à moindre mérite de savoir faire la voltige
«à cheval.» ¹⁾

III.

Nu vi se pare că auziți lauda entusiastă, ce face domnița lui Lăpușneanu privind după fereastră volțile de călărie ale lui DESPOT-VODĂ în drama lui ALEXANDRI?

De acelaș ideal e înflăcărat și poporul român, pină în straturile lui cele mai adânci, cînd admiră forța fizică a lui MIHU COBIUL, care își ridică numai cu degetul mic

*Buzduganul meu,
Că nu-î așa greu,
Durdulița mea,
Că nu-î grea nici ea....*

după-ce patru-zeci și cinci «cinci-zeci fără cinci» de flăcăi levinți, nu le-ați putut mișca din loc; sau extraordinarele *tours de force* ale agerului CORBEA, pe năzdrăvanul lui cal roșu, care uimește toată curtea domnească și pe ȘTEFAN VODĂ împreună cu ea.

Din mărturia poporului aflăm ce departe mergea entuziasmul și admirația pentru arta călăriei, admirație în care se amesteca și călărețul și calul, și care stăpînia sufletele din bordeie ca și pe cele de pe tron. CORBEA din închisoare spune mă-sei să-î scoată pe roșu din grajd și să-l treacă din adins prin fața palatului, ca să-l zărească Vodă.

¹⁾ După TAINE, op. cit., I, 225.

*De vrei maică eă să scap,
 Du-te iute și degrab,
 Du-te'n țara Moldovei
 Du-te la grajdul Corbi,
 La groașa cu șeaple nuc
 Pe roșu să mi-l aduc
 Deșelat
 Și desfolat
 Ca pământul nerotat.*

*Și cu el de te-î întoarce,
 Să vii la oraș încoace
 Cu roșul legat de friu,
 Cu friul legat de briu,
 Pe Vodă, de l-o vedea,
 La suflet l-o săgeta,
 El pe mine m-o chema,
 Să-î încalic pe roșul,
 Ca să-î vadă umbletul.*

Prevederea lui CORBEA se îndeplinește. Vodă vrea numai decit să vadă pe CORBEA călărind acel cal minunat, care nu se lăsa călărit de nici un alt om. CORBEA vine, și cere lui Vodă tot felul de concesi, ca să-î facă gustul; îi cere pînă și hainele lui și paloșul lui domnesc.

ȘTEFAN-VODĂ își dă și hainele de pe dînsul și paloșul lui domnesc, numai să-l vadă odată călărind.

*Ștefan-Vodă, de auzia,
 Și mai mult se nfeșbînta,
 Și mai mult la cal poștea.
 Hainele căși desbrăca,*

*Amele cã mi-șã scotea,
Și lui Corbea le arunca.
Cî 'ncalecã! îi zicea.*

De aci încep cîte-va manevre de un adevărat călăreț de circ, în ograda palatului, în fața curții adunate să privească și să admire. CORBEA, îmbrăcat domnește înaintea :

*El la roșu se ducea,
Frumușel cã-l neteza,
Haiducește-î fluera;
Iar roșu cã-î rînceza.
Picioru'n scarã punea
Dar piciorul nu'ncãpea
Și-atunci semnul cã-î făcea:
Roșu mare, 'ngenunchia
Pînã Corbea 'ncãleca.
Toată curtea se mira.*

.....

*Iată Corbea se 'ncerca,
Iată Corbea cã pornia.
Drumul roșului cînd da
Brazdă neagră revârsa;
Cînd pe roșul frîncea
Cu copila cînd lovia,
Pietrele cã scãpãra,
Brazdă roșie vãrsa;
Cît e brazda plugului,
Atît e a roșului!*

*O-datã curtea 'nvîrtea,
Iar, cînd fu d'a doilea,
Printre lume se bãga,
De mã-sa s'apropia,*

*Nimeni seama nu'i băga ;
 Iar, dacă s'apropia,
 Mîna pe mă-să punea,
 D'a'ncălare-o arunca,
 Lîngă el c'o așeza
 Și'mi pornea, măre, pornea
 Curtea mare de'nvîrtia
 Curtea mare ocolia
 Ocolia d'a doilea.
 Dar pe cînd se învîrtea,
 Ochi'și negri d'arunca,
 Zid d'a curmezîș imi sta.
 Și cînd bine că'l venea,
 Unde zidul nalt era,
 Pe roșul că'l sprijinia,
 Și roșul că'mi sforăia,
 Dincolo de zid sărea
 Cu Corbea și cu mă-sa.
 Toată curtea 'nmărmuria! ¹⁾*

Contele de CASTIGLIONE, dacă ar fi fost de față, ar fi aplaudat, de sigur, și l'ar fi pus pe COBEEA în fruntea aleșilor săi, spre a figura ca nobil la vre-o curte italiană. «Je veux que notre homme de cour, zice el, soit un parfait cavalier à toutes selles. . . .»

IV.

Dacă ridicăm, cu ALECU RUSSO, vechimea baladelor noastre populare pînă la sec. XVI, cîntecul lui

¹⁾ G. D. TEODĂRESCU. «Poezii populare romîne». pag. 520, sq.

CORBEA, LUÎ MIHUL, ȘI ALTELE, DOVEDESC MAÎ ÎNTÎI: AFINITATEA DE IDEAL CE DOMINA ÎN EPOCA RENAȘTERII SPIRITUL ÎNTREGII EUROPE, ATÎT APUSENE CÎT ȘI RĂȘĂRITENE. NOI NU ERAM NICI MAÎ SUS NICI MAÎ JOS DE CONCEPȚIILE DESPRE VIAȚĂ ALE SOCIETĂȚII DIN ACELE TIMPURÎ.

Al doilea, vechimea cîntecelor noastre bătrînești mă dovedește că nici în alte privințe viața popoului nostru nu s'a lăsat așa îndărăt de evoluția sufletească a popoarelor Europei occidentale; geniul său n'a rămas în inerție; mișcările inimei lui căutaă un mod de a se exprima în afară. După-cum în apus trubadurii și truverii duceau din castel în castel poezia de-curînd născută a popoarelor moderne, în limba lor proprie, tot astfel, în ținuturile romînești, poporul își cînta dorurile în dulcea lui limbă maternă și în duioasa lui muzică națională.

Și, desigur, cîntecele lui aă fost măi vechi decît școlile cărturarilor, căci dorurile lui aă fost măi vechi decît trebuința de a scrie.

Sîntem porniți a crede prea ușor că toată cultura unui neam se reduce la cit se găsește în bibliotecă și arhive. O viață adîncă și zbuciumată a palpat și s'a revărsat peste veacuri, în valuri de generații de eroi, fără să fi fost prinsă în formulele înguste și reci ale cărții. O simțire înflăcărată de suferințe și triumfuri, de scăpărările durerii și de încordările cu-

rajului, s'a întrupat idealizându-se în sonuri și imagini poetice, și a trecut pe aripele eterice ale cîntecului, din suflet în suflet, crescînd cu simțirile fie-căruia. O lume întregă de idei și credințe, de doruri și aspirații, de porniri și tendințe, de tot ce trăiește mai viu și adînc în suflet, de tot ce alcătuiește esența unei concepții de viață și lume, în literatură și artă, și-a creat geniul poporului în melodiile și poeziile sale simple ca natura și vecinice ca și dînsa, în istetele lui proverbe, în zicătorile lui inspirate în fermecătoarele lui basme și povești.

O cultură nescrisă, mereu în dezvoltare, păstrată cu sfințenie și dată ca moștenire din tată în fiu, și-a urzit sufletul neamului nostru din propria lui substanță neperitoare. La suprafață, ca un *gulf-stream* în ocean, s'a înfiripat curentul stratului cult, schimbător ca și vîntul împrejurărilor istorice cari îi aducea mișcarea și direcția, cînd dela un orizont cultural străin, cînd dela altul.

Cit a trebuit să treacă, pînă să se adincească mișcarea superficială a păturii subțiri și să ajungă în regiunile immenselor pulsații ale sufletului național! Abia pela jumătatea sec. XIX-lea străbate intuiția pătrunzătoare a unui ALECSANDRU pînă la taina izvoarelor nescate ale vieții rominești, legînd puterile creatoare ale poetului de impulsurile motorului energetic, de bătăile inimei populare! Abia după veacuri și veacuri de înstreinare reciprocă, începu inteligența romină să-și plece urechea, surprinsă

de mirare, din-ce-în-ce mai atentă, la vraja cîntecului sublim al graiului popular. Atunci se întîlniră, pentru prima oară, într'o mișcătoare îmbrățișare de recunoaștere, spiritul poeziei culte cu geniul bătrîn și nemuritor al inspirației naționale, fiul de-mult pierdut și încă neașezat definitiv, cu părintele iertător, mereu gata să-î întinză brațe ospitaliere și protectoare.

Nici în alte țări curentul cult n'a mers dela început mîna 'n mîna cu cel popular. Stratul social superior își trăia viața sa intelectuală și emoțională deosebită de masele obștei naționale. În literatură, în artă, în știință, alte gînduri, alte preocupări, alte sentimente, adesea exprimate în altă limbă. Spiritul anticității, reînviind în lumea inteligentă, despărți unitatea sufletească etnică a popoarelor noi în două categorii sociale: una cultă, ce aprofunda viața antică și tindea s'o reproducă și s'o realizeze în ideie și acțiune; alta «incultă», populară, ce aspira la o viață proprie, cu formă și coprins nou, original, nu de imitație.

În o singură țară procesul acesta de segregare culturală nu s'a ivit cu necesitate: în Italia. Spiritul antic nu fusese niciodată mort acolo, ci doar cel mult adormit. Viața sa se continua latentă. A trebuit puțin lucru, o escitație deosebită, un zgomot neobișnuit, o zguduitură ideală, ca să se redestepte, și, după o repede ochire de jur împrejur, să se orienteze în mediū, să se regăsească și să-î reia mișcările și viața de mai înainte.

V.

Ieșirea din faza culturală a Evului Mediu și întoarcerea spiritelor către altă direcție, au fost motivate în deobște de două cauze generale:

1. O cauză negativă: felul culturii oficiale;
2. O cauză pozitivă: felul elementelor culturale, elaborate în mod spontan de însăși societatea medievală.

Care-i caracteristica particulară a culturii oficiale în Evul Mediu? O găsim în sistemul filosofic al lui THOMAS de AQUINO. Filosofia tomistă, deși teologică, se întemeia pe ARISTOT. Curioasă alianță de filosofii disparate, nu e așa? Compromisurile adesea compromit rezultatele la care dau naștere. Așa s'a întâmplat cu produsul logic al amalgamului tomistic. Din el a eșit un monstru, care nu putea trăi, care trebuia, în tot cazul, să deștepte o aversiune, o revoltă, o reacție.

Să vă dau un exemplu. ARISTOT, în concepția lui naturalistă, privia lucrurile sub categoria unei dezvoltări continue. Doă noțiuni sînt capitale în metafizica lui: materia și forma. Forma e principiul dinamic ce transformă materia, dîndu-i o existență reală în anumite corpuri. Cînd e vorba de corpurile organice, de om, materia corespunde trupului, forma sufletului. Aceste două principii ale lumii, materia și forma, corpul și sufletul, merg unite; unul nu e nimic fără celalt. Care ar fi concluzia unei

astfel de concepții, după cît se pare? Că nu se poate suflet fără corp, că dispărînd corpul, după moarte, prin descompunerea materiei, dispare și sufletul ce-î corespundea în coexistență paralelă.

O astfel de concluzie însă era un sacrilegiu. Izbia brutal în dogma teologică a nemuririi sufletului. Cum era s'o admită filosofia tomistă? Dar, totuși, această filosofie se baza pe gîndirea lui ARISTOT. Cîtă muncă, prin urmare, cîtă încordare supraomenească a minții, ca să oprească în drum procesul logic al tragerii unei concluzii din premisele ei. S'a recurs la sancționări de înțeles, la interzicere de cercetări, la comprimarea gîndirii. N'ai voie să aprofundezi premisele în adevărul lor complet, n'ai voie să le dai alt înțeles decît cel fixat de autoritatea teologică recunoscută, și n'ai voie să tragi din ele altă concluzie decît cea hotărîtă de mai înainte *ex officio*.

La ce mai folosia inteligența, judecata, rațiunea? Siluirea spiritului da naștere unei răzvrătiri firești. Apăsarea tiranică asupra facultăților minții trezia părțile de rezistență și de elasticitate. O pornire către rebeliune gema adînc în conștiința intelectualilor, cari puteau vedea în natura lucrurilor ceva deosebit de litera și spiritul cărții și dogmei.

Iată cauza negativă.

În legătură cu ea trebuie să punem cauza pozitivă: creșterea de fapt a experiențelor omenești, al căror coprins nu se mai putea subsuma formulelor

consacrate. Căci or-cît ai opri cercetările, e imposibil să împedici cu desăvîrșire spiritul de a funcționa după legile constituției lui naturale; e imposibil să-l împedici de a vedea și înțelege, după norma logică a puterilor lui, escitațiile lumii aceștia și raporturile lor obiective; e imposibil să împedici sufletul de a le aprecia după normele intereselor vieții, și de a tinde către acțiuni și reacțiuni în conformitate cu acestea. Tot ce poți izbuti cu tirania, e să oprești manifestarea în afară a gândirii, a simțirii, a tendințelor la acte.

În ascuns, se urzia astfel o formulă nouă de viață intelectuală. Și mișcarea sufletească de răzvrătire, crescînd în surdina, a dat treptat-treptat voinței destulă forță ca să încerce să se manifeste în afară, ba destul curaj ca să explodeze în fapte, ce inaugurară o fază nouă în evoluția popoarelor europene.

VI.

Explozia coprinsului nou de viață sufletească, în căutarea unei formulări adecuate, era ajutat și de contrastul izbitor dintre diferitele forțe ale sufletului medieval. Nu ajungea lupta latentă dintre cerințele inteligenței și prescrierile dogmei. O contradicție și mai adîncă, dacă nu mai zgomotoasă, s'a declarat între viața reală a timpului și morala oficială a credinței.

Ce predica și mărturisăia morala creștină? Pace și înfrățire între oameni. Iubește pe aproapele tău ca pe tine însuși. De îți dă unul o palmă, întoarce și obrazul celalt. Răbdare și resemnare, umilință și smerenie. Ceî din urmă, ca și ceî d'întîi. Ambiția, o deșertăciune. Cel ce se mărește pe sine, se va umili; și cel ce se smerește, se va înălța. Și altele de acest fel.

Și ce vedem în practica celor ce împărtășiau teoretic aceste învățături morale? Castelele și donjoanele de pe înălțimi stincoase, zbirlite de turnuri războinice și înconjurate de curți fortificate; călăreții încoifăți, ce forșăie îmbrăcați în zale, căptușiți cu fier, înarmați cu lungi sulii ucigătoare — ne răspund cu zăngănit de spade, și de lance, și de paveze, la întrebarea noastră și ne arată principiul activ al luptei alături cu cel fictiv al păcii și frăției între oameni. Iar ordinea ierarhică a suzeranilor și vasalilor și va-vasalilor, cu jurămintele de omagiu în genuchii, cu solemnitatea investiturilor, cu robia țăranilor pe pământul feudalilor, ne spune ce armonic funcționa viața după ideile moralei creștine, după ideia răbdării, resemnării, umilinței.

Tot Evul Mediū ne înfățișează spectacolul unei lupte nesfârșite dela om la om. Parcă ne aflăm într'o vecinică tabără și campanie de războiu: un războiu al tuturor în contra tuturor. Anarhia mergea așa de departe, în cit regii și împărații nu în-

semnău nimic față cu seniorii. Singurul drept care domnia, era dreptul celui mai tare. Și când se recurgea la «judecata lui Dumnezeu» se făcea, în realitate apel tot la forță. «Judecata lui Dumnezeu» sancționa prin duel și luptă, prin bătălii și războaie, prin sînge și omor, tot dreptul celui mai tare. Cel mai tare, căruia i se dădea astfel toate drepturile, devenia ținta selecției sociale.

Nu mai putea să fie vorba, negreșit, de renunțare la viața aceasta, de renunțare la gloria și mărirea pămîntească. Se uita «împărăția cerurilor» pentru slava trecătoare a lumii acesteia, pe care o disprețuia numai în limbajul, învățat pe de rost, al cărții. În fond, se simțiau pornirile cele mai nerevizibile către afirmarea instinctelor naturii omenești, către un naturalism de aceeași primitivitate funcțională ca și naturalismul vieții antice păgînești. În lupta tuturor în contra tuturor, în triumful eroismului, în apologia celui mai tare, se oțelia statornic energia personalității umane. Individualismul de sine stătător, sigur și stăpîn pe destinul său, își lua avîntul rupînd zăgazarile șubrede ale formelor incoerente și inconsistente. Un *habitus* sufletesc nou se încheagă din condițiile reale de viață; și, la un moment dat, acesta dictează intelectului formularea teoretică a înțelesului său, ca o concepție nouă și ca un drept.

Direcția, în care s'a dezvoltat și conștiința poporului, așa cum se arată în literaturile populare,

dovedește adîncimea mișcării naturaliste în evoluția socială.

Iată în întregime a doua cauză, cea pozitivă: înmulțirea ideilor, creșterea tendințelor ce nu mai încăpeau în liniile culturale oficiale.

VII.

Țara, unde schimbarea modernă s'a îndeplinit mai ușor, unde cauzele prefacerii s'a prezentat în condiții mai priincioase, a fost Italia.

Față cu celelalte țări, Italia se găsea în o situație excepțională. Mai întîi, tradiția culturii romane n'a dispărut nici-odată complet din ea. Din generație în generație se perpetuase fatal spiritul unei civilizații, care se născuse, se dezvoltase, domnise în acele locuri, de unde cucerise apoi lumea, și de unde acum vorbea necontentit sufletelor prin graiul monumentelor slăvite, prin amintirile neșterse ale trecutului, prin ochii și gestul statuelor învechite, prin glasul operelor de artă, prin mărturia literaturii neuitate. Din generație în generație se transmisese comoara de idei și de frumuseți ale latinității, în poezii și scriitorii, citiți, înțeleși și admirați veacuri după veacuri, fără întrerupere, fără soluție bruscă de continuitate. Barbarii, cari au trecut prin Italia, n'au tulburat aproape în nimic linia de dezvoltarea poporului roman. Longobarzii, așezîndu-se la nord, n'au

putut face nimic mai bun decît să se asimileze repede în masa culturii covârșitoare a populației de baștină, ca or-ce popor tinăr, neformat, intrat în corpul matur, pe deplin organizat al altuî popor cu alcătuirii sociale și culturale vechi și solide. Limba vorbită pînă în sec. XIII în Italia era încă așa de latinească, încît Stul AMBROSIU, în predicile sale, adresate poporului, se servia în mod firesc chiar de limba latină. Și așa de nealterat dăinuise, în toate manifestările, geniul latinității, încît în toată Italia un singur monument mai însemnat arhitectonic a luat caracterul gotic: marele dom din Milan; încolo, pretutindenî stilul latin stăpînește în arhitectură întreaga creație artistică. Gloriile civilizației romane erau așa de populare încît DANTE, în *Divina sa Comedie* a găsit foarte natural—și cititorii lui asemenea—să-și iea de călăuză în Infern pe VIRGIL.

Deosebit de aceasta, prin poziția ei geografică, Italia putea să primească influențele nouî ale unui curent cultural, așa de luminos pe fondul întunecos al Evului Mediû, în toiul său: civilizația și filosofia arabă.

Terenul sufletesc era astfel bine pregătit pentru o viață nouă, pentru o Renaștere, încă înainte de revărsarea învățașilor greci din răsărit, după căderea Constantinopolului.

Elaborarea unei concepții nouî de viață pe baza elementelor civilizației antice și a experimentelor

omenirii medievale a fost înlesnită în Italia și din cauza liniștei relative, de care se bucura această țară, comparată cu restul Europei. Războaiele, chiar cînd se întîmplău, nu mai aveau nimic sălbatic, înfiorător, în Italia. Cetățenii puteau să-și vadă înainte fie care de afacerile lor netulburate și nederanjați. Nu ei se băteau în războaiele lor, ci anumiți oameni angajați și plătiți pentru acest scop: condotierii. Și aceștia, la rîndul lor, bătîndu-se nu pentru ei înșiși, ci pentru ambiția altora, nu aveau, se înțelege, nici un interes să se extermine. Erau ca advocații de azi, cari se ceartă pentru clienții lor, aruncîndu-și în cap articole și paragrafe de legi, destul de înverșunat, ca să mai poată încă, după pledoarie, să meargă împreună liniștiți, braț la braț, să-și fumeze o țigară or să-și continue o partidă de biliard, și cari, nu arare ori, înțelegîndu-se din o repede privire protivnică, cer în comun acord amînarea procesului, ca să plece mai de grabă la o vînătoare proiectată. Luptele condotierilor făceau impresia unui joc frumos de cadrul. Rar se întîmpla să cadă vre-o dată cite o victimă a eroismului—întîmplare regretabilă, neintenționată de beligeranți; o greșală, nu o fală. Și în manevrele de azi poate se întîmplă cite un caz de rănire sau de moarte. Nimeni nu l'a voit. Mai mult decît niște manevre, nu erau nici acele încăerări artistice și artificiale ale condotierilor. Cetățenii, cînd n'aveau de lucru, ar fi putut asista la ele, ca la niște întreceri de curse.

Dar mai de grabă, firește, își vedea fie-care de ocupațiile sale pacinice: negustorul de negoț, literatul de cărțile lui. Toate straturile sociale își urmăria în liniște lucrarea lor de perfecționare. De aceea, unde se mai găsea cultura așa de întinsă, în sec. XV, ca în Italia? Unde se interesa și poporul, nu numai principi și învățații, de mișcarea artistică și literară ca în Italia? Unde se mai pomenia să alerge lumea, dela mic până la mare, când se anunța vre-o lectură publică, și să se îndese cu grămada, lacomă de frumos și de adevăr? În ce țară din Europa s'a mai văzut, pe vremea aceea, ce s'a văzut în Italia, ca prăvăliașii să-și lase prăvăliile ca să meargă uneori noaptea, la lumina torțelor, să asculte pe un poet, ACONTE, citindu'și poeziile?

O adincime și întindere așa de mare a culturii în straturile populare, ajutată de o liniște publică relativă în niște timpuri așa de tulburî, sprijinită pe tradiția civilizației romane, îmboldită de influențele altor curente de idei străine, nu era natural să alcătuiască un teren intelectual priincios pentru fermentarea, închegarea unei formule culturale noi?

Aceasta despre partea concepției teoretice de viață.

VIII.

Paralel, mergea dezvoltarea vieții libere, în deplina ei spontaneitate reală. Nicăeri nu izbia spi-

ritul un contrast așa de radical între prescripțiile dogmei dominante și practica vieții de toate zilele. Italianii făceau astfel, asupra oricărui creștin din altă țară, impresia unui popor impiu, nelegiuit. «Italianii, zice LUTHER, a cărui energică sinceritate nu era deprinsă deloc să-și stăpânească impresiile, nici să-și indulcească prea mult exprimarea lor, Italianii sînt oamenii cei mai nelegiuiți; își bat joc de adevărata religie; rid de noi cellalți creștini, fiindcă credem toate din Scriptură. . . Ei au un cuvînt ce-l spun cînd se duc la biserică: *Haide să ne conformăm greșelei populare.* — «Dacă am fi obligați, mai zic ei, să credem în totul cuvîntul lui D-zeu, am fi cei mai nenorociți oameni, n'am putea să mai avem o clipă de veselie.»

. . . «Italianii, urmează LUTHER, sînt sau epicuriani sau superstițioși. Poporul se teme mai mult de St. Antoniu orî de St. Sebastian, decît de Crist, din cauza plăgilor ce trimit. De aceea, spre a împedica pe Italiani să urineze în vr'un loc, se zugrăvește St. Antoniu cu lancea sa de foc. Iată cum trăesc într'o extremă superstiție, fără să cunoască cuvîntul lui D-zeu, necrezînd nici în reînvierea morților nici în viața de veci și temîndu-se numai de plăgile timporare.» ¹⁾

Predicatorul dominican SAVONAROLA (1452—1498),

¹⁾ Citat de TAINE, în *Philosophie de l'art*, p. 177—78.

în culmea revoltei, numește pe Italienii curat și simplu — porci!

Mai multă emancipare de forme, de tradiții, de obligații față cu autoritatea, față cu dogma și cu morala creștină e greu de închipuit. Molima rebejiunii practice se urcă pînă la scaunul S-tului Petru. Și papii se contagiază de valurile vieții lumești, stăpinite de puterea instinctelor primitive. Ascultați cum descrie un martur ocular, secretarul ducelui de Ferrara, o petrecere publică prezidată de papa LEON X. Extrag numai cite-va pasaje :

«A doua zi a fost luptă de tauri; eram cu seniorul M. Antoniu, după cum am scris: trei oameni fură uciși și cincî cai răniți, doi aui murit, dintre cari un căluț mic de Serapică, foarte frumos, pe care-l slobozi în arenă și-l făcu să treacă printr'o mare primejdie, căci taurul era peste dînsul, și dacă nu s'ar fi împuns bestia cu lovitură de lance, nu l'ar fi slăvit și l'ar fi ucis. Se asigură că Papa ar fi zis: «Săracul Serapică!» și că se bocea mult. Aud că în acea seară s'a jucat comedia unui călugăr . . . și, fiindcă ea n'a procurat mare satisfacție, Papa, înloc de a pune să se danseze *la Mauresque*, a făcut să se balanseze în aer călugărul învălit într'o prostire, astfel ca să ajungă să dea o mare lovitură cu pîntecele peste pardoseala scenei; apoi a pus să i se tae jaretierele și să i se scoată colșunii; dar bunul călugăr se puse să muște cu dinții trei sau patru din acești saegii.

Fu silit la urmă să se urce pe cal, și i se dădu atîtea lovituri cu mîna pe dinapoi, încît, după cite

mi s'a spus, a trebuit apoi să i se aplice multe ven-
tuze la părțile posterioare...» ¹⁾).

Nu se jenaŭ de fel nici papii în petrecerile lor. Ce le trecea prin cap, se considera ca permis. Manifestarea personalității în toate pornirile ei, se practica, de fapt, ca o lege naturală. Nu se cădea, numai ce nu se putea. Teoria lipsei de scrupul în realizarea dorințelor și scopurilor cu or-ce preț, o formulează în toată regula MACHIAVELLI în *Il Principe*.

«Chacun sait combien il est louable à un prince
«de garder sa parole et de vivre avec intégrité
«non avec astuce. Néanmoins on voit par expé-
«rience dans notre temps que ceux-là, parmi les
«princes, ont fait de grandes choses qui ont peu
«tenu compte de leur foi et ont su par astuce faire
«tourner les cervelles des hommes et à la fin ont
«détruit ceux qui se fondaient sur leur loyauté...
«Un seigneur prudent ne peut pas ou ne doit pas
«garder sa parole, quand cela lui est nuisible et
«que les motifs qui lui faisaient promettre ont dis-
paru» ²⁾).

Acelaș sfat îl dă statelor.

«Totdeauna, cînd e vorba să se ia vre o ho-
tărîre, de care atîrnă binele statului, nu trebuie să
se oprească nimeni de considerații de dreptate sau
nedreptate, de umanitate sau cruzime, de onoare

¹⁾ TAINÉ, op cit. p. 185.

²⁾ Citat în TAINÉ, op. cit. pag. 208.

saŭ ruşine, ci, ridicîndu-se mai presus de toate acestea, trebuie să întreprinză tot ce poate să scape statul orî să-î asigure libertatea». ¹⁾

MACHIAVELLI (1469—1527) apare astfel ca filosoful practic al Renaşterii; nu dă vieţii reguli directive, ci mai mult copiază regulile funcţiunii ei obişnuite. O formulează, n'o reglementează. «Ca un adevărat om al Renaşterii, admiră desfăşurarea forţei ca atare, indiferent în ce direcţie ar lucra acea forţă ²⁾. Şi, se poate adăuga, admiră manifestarea vieţii în stilul anticităţii ³⁾.

XI.

În direcţia aceluiaşi spirit, de veche origine nativă în Italia, se aruncă şi curentul stîrnit prin reînvierea studiilor clasicităţii eline. Naturalismul vieţii antice, revărsat din operele poezilor, scriitorilor, artiştilor Greciei vechi, ridică valurile sufletului modern, în mişcările lui către emanciparea de tirania autorităţii şi regăsirea de sine însuşi. Omul caută parcă să se descopere pe sine însuşi, în adevărata lui pornire naturală, studiindu-se în oglinda poeziei şi artei antice. Curentul nou se potrivea de minune cu dispoziţia sufletească a Italiei; era un fel de ar-

¹⁾ *Discorsi*, III, 41. La HÖFFDING, *Geschichte der neuen Philosophie*, I, p. 20.

²⁾ HÖFFDING, op. cit. I, pag. 19.

³⁾ Vezi introducerea la cartea I din *Discorsi*.

monie prestabilită între tinerețea naturalismului elin și setea nemărginită de viață exuberantă a Italianilor. De aceea afinitatea a provocat aici prima atracție și a determinat efectul istoric al Renașterii. Și înainte de căderea Constantinopolului învățații greci găsea în Italia o primire cordială, mai ales la curtea familiei MEDICIS ¹⁾. Dar, după cădere, fu o curată invazie. Toată lumea se întrecea să învețe grecește, ca să pătrună în frumusețile închipuirii eline. PETRARCA, liricul cîntăreț al subiectivității umane, nu-și mai prețuia gloria d'a fi un mare poet italian și un adevărat poet latin (*Africa*), de cînd se vedea în neputință de a ceti pe OMER în original. Iar contemporanul său BOCACCIO, fermecătorul povestitor glumeț, strălucia și deștepta uimirea și admirația tocmai prin cunoștința aprofundată a literaturii grece.

Ținta învățaților se fixase: restaurarea trecutului clasic. Țința or căruși om cult asemenea: cunoașterea și imitarea civilizației antice. Grecii veniți din Constantinopole, își găsea repede locuri pela curți, în casele bogate, în familii, ca profesori. Italianii, de toate virstele, făceau cerc școlăresc împrejurul vr'unui literat fugar. Se repeta, în alte condiții și cu alți actori, dar cam în același decor, scena istorică a modei grece în educația Italiei, de pe timpul Romanilor.

¹⁾ Astfel Georgios GUNISTOS PLETHON (născut pela 1385), BESSARION (născ. 1355), MARSILIUS FICINUS (născ. 1433).

X.

Era natural ca o nouă direcție să apară și în organizarea învățămîntului. Școala și didactica se influențează de spiritul timpului. Cunoștințe noi, tendințe și scopuri noi, modifică și coprinșul și forma activității educative. Schimbarea de direcție în funcționarea școlii se oglindește apoi, firește, în teoriile corespunzătoare despre educație și instrucție. Pedagogia Renașterii în Italia o putem astfel extrage din cîțiva scriitori ai timpului. Nu mă voiu extinde asupra ei, ca să ajung mai de grabă la pedagogii cari au ilustrat știința educației la începutul evului modern. Vă voiu comunica numai o scurtă bibliografie, indicînd autorii marcanți și tendința generală a operelor lor.

1) PATER PAUL VERGERIUS în opera sa «*De ingenuis moribus ac liberalibus studiis libellus*», pune între științele ce trebuie să se învețe: *Istoria, morala filosofică și elocvența*, iar ca principiu în conducerea copiilor: *lauda*. Aceasta are mare importanță, căci pînă la el principiul fusese mai mult bătaia. Se ocupă și de educația fizică: recomandă jocurile. Iată, prin urmare, deja cîteva inovații. Pedagogii încep să se intereseze și de viața copilului, să-i dea puțința de a trăi, ca atare, în faza educației lor.

2) MAPHEUS VEGIUS (1406—1458) în «*de educatione liberorum et claris eorum moribus*»

se ocupă, la început, de educația morală și vorbește mult de puterea exemplului, amintind, pentru educația băeților, exemplul SF. AUGUSTIN și pentru fete exemplul mamei SF. AUGUSTIN. VEGIUS accentuează importanța școlilor *publice*; pînă atunci era ca ceva de sine înțeles numai învățămîntul privat. Și tot la el găsim primele rudimente ale învățămîntului mutual. Intre scriitorii ce recomandă pentru citire, sînt; SALUST, VIRGIL, ESOP; dar interzice pe TERENCE. VEGIUS se ocupă și de cîmpul etic al scrierilor, nu numai de forma literară. Nu trecuse definitiv în faza pur *umanistă*, care se entusiasmează numai pentru formă, în opunere diametrală cu Evul mediu, care nu are deloc simțul formei, ci caută numai fondul. În privința asta, PETRARCA, deși mai vechiu, era în practică mai umanist decît VEGIUS; scria perfect latinește asupra oricărui subiect, numai pentru plăcerea de a făuri forme frumoase literare. Cînd vede pe Cola di RIENZI ocupat de ideea de a restabili imperiul roman, i se înflăcărează muza și îl cîntă ca pe un erou. Cînd eroul cade, PETRARCA îl părăsește; nu mai găsea în el subiect de artă.

3) AENEAS SYLVIUS, care a ajuns papă cu numele de PIUS II, dela 1458—1464, autorul operei: *De liberorum educatione*, ne interesează în special pe noi, fiindcă el își întinde influența umanistă pedagogică și didactică pînă în Orient. Cartea a scris-o pentru LADISLAŪ, viitorul rege al Ungariei și Boe-

miei. Chiar înainte de a fi papă, sta în relație prin scrisori cu episcopul din Cracovia, care îi trimitea cadouri, simțindu-se măgulit de laudele ce primia pentru stilul său.

Astfel mișcarea Renașterii în educație, sub forma umanizmului, a ajuns în sec. XV, pînă aproape de noi, pînă la Universitatea cea mai orientală. La Universitatea din *Cracovia* găsim, pe la 1401, prevăzute burse pentru Galițieni, Lituanii și *Moldavi*, în scopul propagandei catolice. Deci din sec. XV trebuie să admitem că se duceau la Cracovia Romîni, să facă studii superioare.

Ce se știe pozitiv, e că mai tîrziu, în sec. XVI și XVII, cînd Universitatea intrase sub influența Jesuiților, tinerimea nobilimii moldave se ducea să învețe la Cracovia. Universitatea Cracoviană devenise un focar cultural remarcabil în Europa. La 1518, cînd s'a căsătorit regele Sigismund cu o italiancă, s'a găsit aici destui poeți *latini*, spre a cînta *carmen nuptiale*.

P'aici s'aŭ perindat cîțiva din cei mai de seamă poeți latini pe cari i-a avut Germania în acel timp: CELTES, AESTICAMPIUS, doi scriitori, cari, eșiți din mișcarea culturală a umanizmului, s'aŭ simțit destoinici a compune, din inspirația personală, în limba latină, poezii lirice, epice, didactice, dezvoltînd astfel mai departe literatura latină, ca niște autori romanii, treziți după veacuri de somn în o lume

nouă, ale cărei idei și porniri caută să le oglindească în operele lor.

Arheologii și paleontologii ne povestesc că în sarcofagele egiptene s'ar fi găsit boabe de grâu intacte, cari, scoase la aer, și puse în condiții de viață, au germinat din nou. Astfel ideile și tendințele antice, eșite din nou la iveală, au încolțit din nou, s'au dezvoltat într'o reviviscență și eflorescență naturală.

Prelegerea VIII.

UMANISMUL ÎN GERMANIA.

AGRICOLA. ERASM. STURM.

- I) Teoria umanizmului pedagogic se dezvoltă în Germania, nu în Italia. Din ce cauză. Determinarea înțelesului termenilor *umanism, renaștere*.
- II) Deosebirea umanistului italian de cel german. Umanismul ca mijloc și ca scop. Degenerarea umanismului dela literatură la filologie. — Doă forme ale renașterii — cea literară și cea religioasă sau reforma — în conflict una cu alta.
- III) AGRICOLA, primul și cel mai perfect reprezentant al modernității umaniste în Germania.
- IV) ERASM. Importanța lui literară și pedagogia lui. Studiul să fie plăcut. Formalismul literar. În contra modei de a imita pe Ciceron.
- V) JOHANNES STURM. Elev al școlii fraților hieronimi. Student și conferențiar la *Collège de France*. Organizarea gimnaziului său umanist din *Strassburg*. Scopul: *sapiens et eloquens pietas*. Limba latină temelia învățămîntului. Invățarea vocabulelor. *CICERO magister omnium*. Declamația Dialectica pentru *elocutio ornata*. Autorii greci în original.
- VI) Rezultatele gimnaziului clasic din *Strassburg*. Cum se realizează *pietas* ca religiozitate sau ca educație morală. Emulația. Colaborarea familiei cu școala. — Cum se realizează *pietas „eloquens”*. Lecturi convorbiri, imitație. Furtul literar ca principiu. *Oportet furem esse*. . . Reprezen-

tații teatrale în latinește. Școlarii *histriones*. — Cum se realizează epitetul *pietas „Sapiens“*. Superficialitatea.

VII) Influența lui STURM. Organizarea gimnaziului său din *Strassburg* luată ca model. Importanța, succesul clasicismului antic în o țară unde triumfa reformă.

VIII) Incrucișarea celor două curente culturale: reforma și renașterea. Cu scopuri și mijloace asemuite, accentuează tendințe și interese culturale deosebite. În ce stă slăbiciunea umanizmului literar și tăria umanizmului religios. Cultivarea limbii materne și principiul naționalităților ajutate de reformă.

Școala, ca să pășească înainte cu mersul timpului, a trebuit să se razime pe curentul mișcării religioase. Efectele reformei asupra învățămîntului superior și secundar.

I

Am citat cîți-va pedagogi italieni mai mult de curiozitate istorică. Din scrierile lor n'am putea, drept vorbind, să formulăm o direcție pedagogică mai conștient articulată în sensul renașterii și umanizmului. Marii pedagogi ai renașterii și humanizmului îi găsim în Germania. Aci se dezvoltă, în consecuență logică, teoria educației, alcătuirea școlii, îndrumarea didacticei din ideile și tendințele timpului nou. Și, totuși, mișcarea umanizmului și renașterii s'a născut în Italia; în Germania a fost numai importată. Tocmai aci stă și explicarea fenomenului. În Italia renașterea era prea mult o es-crescență biologică firească a factorului inconștient, a tradițiilor culturale, a vieții publice; nu

era o mișcare de reflexie, și numai mișcările reflectate sînt conștiente, pot avea teoria lor. De aceea, nici teoria renașterii n'o găsim chiar acolo, unde acest curent și-a luat naștere, ci mai de grabă acolo, unde a fost adus ca o modă contractată prin imitație.

Am întrebuițat adesea acești doi termeni umanizism și renaștere, cînd împreună, cînd deosebiți, cînd unul pentru altul. Să precizăm copriusul lor de idei, să lămurim nuanțele lor de înțeles.

Și renașterea și umanizismul se confundă uneori cu reînvierea vieții și literaturii antice. E o confuzie. Se restrînge înțelesul lor la puțin lucru.

Renașterea, dacă privim evoluția omenirii ca tot, coprinde, desigur, mai mult decît simpla reînviere a vieții și literaturii antice.

În renaștere, ceea-ce se redeșteaptă, nu este numai antichitatea. Geniul omenirii întregi își revine în sine. Puterile înăscute ale firei omenestii, se desmorțesc de sub apăsarea dogmei și doctrinei medievale. Natura umană se renaște.

Umanizismul înseamnă acelaș lucru: renașterea naturei umane. Decît, în loc să se accentueze actul de renaștere, se accentuează asupra naturei umane, care se renaște. Se subliniează subiectul în loc de predicatul. La urma urmei se putea numi și naturalizism, tot așa de lesne ca renaștere sau umanizism. Se renaște natura humană.

Totul atirna de ideea asupra căreia se lasă tonul.

Fenomenul este determinat: la sfârșitul Evului Mediu omenirea europeană se caracterizează prin o tendință pur naturalistă în viață, omul își dă drum liber puterilor sale psiho-fizice native, individul se afirmă în toată plinătatea sa de om, în toată a sa humanitas, dezlegat de lanțurile tradiției, autorității, corporației sociale.¹⁾

Și a fost o curată întâmplare, cu însemnate urmări istorice, negreșit, că dorul acesta de viață integrală, complectă, a întâlnit curentul de literatură antică, în special greacă, ce se revărsa peste occident, mai ales în urma fugei învățaților greci din Constantinopol. Atunci, lipsa unei literaturi proprii, care să oglindească pornirile naturaliste ale epocii, a fost suplinită prin literatura antică, în care trăia tocmai același naturalism spontan și naiv al vieții libere. În special, literatura greacă se prezintă ca o splendidă manifestare a vieții omenești neîncătușate de dogme și prescripții supranaturale. Așa că aste două curente, curentul reînvierii individualității umane și curentul literar, al oglinzirei vieții intense individuale, s'au întâlnit armonios într'un moment istoric fericit, atrăgându-se reciproc, ajutându-se și întărindu-se unul pe altul.

¹⁾ Să se vadă în interesanta operă a lui BURCKARDT, *Die Kultur der Renaissance in Italien*, descrierea în concret a acestui proces de emancipare în toate direcțiile vieții publice și private.

II.

Astfel, umanist în Italia nu însemna a fi numai un erudit cunoscător al literaturii antice, ci un om ce caută să trăiască viața complet individuală, după concepția naturalistă antică.

În acest înțeles nu prea găsim exemplare de humaniști, dacă trecem granițele Italiei, în restul Europei. Umaniștii în Germania, Franța ori Anglia, devin, de regulă, cu foarte rare excepții, niște erudiți, literați, teoreticieni. Studiile umaniste, reprezentante ale curentului Renașterii, se reduc numai la cunoașterea și reproducerea formelor literare ale literaturii antice. Negreșit, studiul scriitorilor vechi se face în primul rând pentru înțelegerea vieții antice și pentru imitarea ei, dar mai ales în formele de manifestare literară.

Urmărind degenerarea curentului umanist, în scurgerea timpului, găsim că, de unde mai întâi humanismul și renașterea erau scopul, iar literatura antică mijlocul pentru atingerea scopului, mai târziu se transformă mijlocul în scop: cultura umanistă, humaniora, înseamnă numai cunoașterea amănunțită a literaturilor antice, pentru ele însele, cel mult pentru înțelegerea vieții antice.

O fază mai departe de degenerare va fi, când se vor învăța limbile antice numai pentru filologie, pentru înțelegerea limbilor în ele însele. Se va găsi și pentru susținerea acestei faze un argument, a-

nume că ocupația cu literatura greacă și latină dă spiritului ocazia de a se exercita, într'un chip excepțional, printr'o escelentă gimnastică mintală, care nu s'ar putea înlocui cu nimic.

Cît de complicată e în general mișcarea culturală a omenirii, se mai poate vedea și din faptul că un curent umanist, în înțelesul strict al cuvîntului, născut tot din marea mișcare culturală a renașterii, se ridică în contra formei de renaștere prin literatura antică.

Ce este reforma religioasă, în fond, decît tot o mișcare de renaștere a omului?

Omul caută să se emancipe de tirania unor legături autoritare, caută să înțeleagă prin el însuși, prin aprofundarea directă a Bibliei, raporturile dintre el și divinitate. Totuși mișcarea reformei, deși o renaștere religioasă, va fi o reacțiune contra renașterii preconizate de literaturile antice. Aceste două mișcări se vor găsi, într'un moment dat, în conflict. Așa LUTHER, considerat ca adversar al mișcării renașterii de către umaniști, considera, la rîndul său, pe toți umaniștii ca dușmanii ai adevăratei renașteri, ai renașterii religioase, fiindcă din literatura antică, păgînă, rezulta un spirit contrar religiunii creștine.

De aceea, cînd mișcarea reformei religioase se accentuiază ca curent literar, se atrofiază curentul protivnic, transformîndu-se treptat-treptat, într'o miș-

care pur abstractă, de erudiție filologică, iar nu de viață.

III.

Dintre pedagogii ce au propagat în Germania mișcarea umanistă și s'au adăpat mai direct dela viața umanistă, cum se dezvoltase ca în Italia, citez mai întâiu pe AGRICOLA.

AGRICOLA are importanță în dezvoltarea umanistă a Europei nu atât prin scrierile lui școlare, prin activitatea lui didactică propriu zisă, cât prin cultura sa pur humanistă. Spirit și caracter cu desăvîrșire liber, om cult, și căutînd să-și trăiască viața în conformitate cu ideile sale, AGRICOLA servise Germaniei ca model de om modern, în toată puterea cuvîntului, luat în înțelesul Renașterii. Nimeni n'a putut să-l lege de o îndeletnicire mai sistematică școlară. Ocupația dăscălească i se părea sterilă, plicticoasă, ingrată, ba chiar desgustătoare; iar școala un iad, în care viața omenească zace comprimată. AGRICOLA nu avea expresii destul de energice, ca să-și arate revolta în contra practicei școlare din acele instituții, unde antichitatea făcuse să domnească veselia și viața, și cari purtaseră odată numele de *ludus*. Vechile *ludi* i se înfățișau schimbate în niște adevărate instituții de tortură. Deși AGRICOLA n'a voit să-și lege activitatea de funcțiunea v'unei școli, a influențat totuși asupra

direcției educative prin scrierile și viața lui, luată ca exemplu. În special, s'a influențat dela el corporația religioasă a fraților *Hieronimi* (frați de viață comună), de prin regiunea Rinului; iar din spiritul pedagogic al Hieronimilor a eșit un celebru umanist, renumit atît ca scriitor cît și ca promotor de curente de idei — ERASM (1467—1536).

IV.

ERASM, deși originar din Rotterdam, nu se poate considera ca aparținînd unei anumite și singure țări. În timpul cînd literatura și limba latină serviau de limbă și literatură universală, localitatea unde trăia și de unde își împrăștia unul ideile, nu avea nici o importanță. ERASM, ca și ceilalți umaniști, se considera ca factor și membru al culturii internaționale. Il găsim de altminteri călătorind neconținut din loc în loc; dar, fiindcă s'a oprit mai mult timp la Paris, pedagogii francezi au încercat să-l considere ca al lor.

O stea a istoriei literare și a mișcării culturale europene, ERASM ocupă un loc de onoare și în istoria pedagogiei. Primul sfert al sec. XVI-lea a fost cu desăvîrșire dominat și cîrmuit de superioritatea lui intelectuală. Pontif al literaturii și al gîndirii, ce scria și zicea ERASM în scrisorile, în operele lui, se asculta cu respect de toată lumea, dela Papă pînă la cel de pe urmă călugăr. Vasta lui erudiție literară, mersul

vioiu și energic al stilului său nervos și spiritual atrăgea și se impunea. Satirele lui în contra vieții călugărești și a celei școlare, au căzut ca niște usturătoare lovituri de biciu pe spinarea contimporanilor, cari nu puteau, prin urmare, să le treacă ușor cu vederea.

Cu drept cuvînt s'a comparat influența lui ERASM cu cea exercitată de VOLTAIRE în sec. XVIII și întru cîtva cu a lui v. HUGO în al XIX, care avea curajul și-și lua dreptul de a scrie monarhilor, ca să le dicteze hotărîrile în afaceri superioare de stat și de cîrmuire de popoare.

Ca pedagog, ERASM s'a manifestat printr'un șir respectabil de scrieri: *De ratione studii. Colloquia puerilia. De ratione conscribendi epistolas. Ciceronianus sive de optimo dicendi genere. De civilitate morum puerilium, etc., etc.*

Se constată o preocupare didactică durabilă, în aceste scrieri apărute în deosebite timpuri, cea întii pela 1512, cea din urmă pela 1534.

Ca inspirator al gîndirii lui pedagogice, ERASM recunoaște pe QUINTILIAN; dar, negreșit, cînd e vorba să aplice teoriile la chestiile timpului său, se inspiră direct din observarea lucrurilor. Găsim în scrierile lui pagini de o elocvență admirabilă, în care administreză reprimande aspre dascălilor, ce nu cunosc alt mijloc mai bun de disciplină decît bătăia; pe aceștia îi trimite curat și simplu la plug, ca să mine

boii cu nuiava, cu care vor să mine voința copiilor. Pentru prima oară se cere cu insistență dascălilor un lucru, ce pare astăzi banal, cel puțin în teorie: anume să facă studiul plăcut. Pentru atingerea acestui scop, ERASM exagerează chiar une-orî mijloacele. Așa, el recomandă să se facă, pentru copiii ce învață citirea, niște litere de aluat dulce, pentru ca, mîncîndu-le, să le și învețe. De aci se vede cită aversiune îi inspira lui ERASM metoda ursuză, rece, moartă, întrebuințată în timpul său.

Față cu studiile literare, ERASM era un umanist în toată puterea cuvîntului și în accepția lui clasică. Se preocupa numai de frumusețea formei, puțin îi păsa de coprius. În alegerea autorilor, se uita la stil, nu se închieta de fond. ARISTOFAN și TERENCE nu-l speriau deoc cu scenele și limbajul decoltat al comediilor lor cam riscate ca opere educative. Nu da atenție la ce spune autorul, ci la cum spune. «*Rerum cognitio potior, verborum prior*» zicea el. Nu era contra învățaturii elementelor de *istorie naturală, geografie, fizică*. Dar nu uita să spue că acestea nu formează adevărata hrană sufletească, ci sînt numai niște gustări: «*Haec degustare, sat erit.*»

Subiectele de compoziție, în cari trebuia să exercitate talentele oratorice, ERASM cere să se ia din viața timpului, nu din reminiscențele literare ale antichității. De aceia admite, ba chiar recomandă, la nevoie, cite-o modificare necesară a limbei latine,

păstrându-se însă amploarea, eleganța stilului clasic. Ridiculizează pe imitatorii *à outrance* ai lui CICERON, care devenise idealul scriitorilor și vorbitorilor din sec. XVI, și o modă enervantă pentru un spirit cu o puternică individualitate proprie. Nu mai citia, nu mai auzia decât fraze cunoscute, întorsături de construcții, cuvinte și perioade din CICERO. Unii mergeau pînă acolo, că puneau și pe sigiluri chipul lui CICERO. Nu mai era viața cutărui om concret din sec. XVI exprimată în vorbirea lui personală, ci o imitație de viață, o maimuțarie ridiculă, demnă de batjocorit ca orîce contrafacere a unei vieți omenestii.

V.

O importanță didactică deosebită, din punct de vedere al umanismului, are în Germania vestitul JOHANNES STURM (1507—1589). Acesta s'a ilustrat mai ales prin organizarea și conducerea celebrului gimnaziu din *Strassburg*, alcătuit după principiile umanismului literar.

Dar în lunga lui viață, de 82 de ani, a avut prilejul și putința de a exercita o influență hotărîtoare asupra mersului învățămîntului în genere, nu numai din Germania, ci aproape din Europa întreagă. Să ne oprim dar puțin asupra individualității acestui însemnat pedagog.

STURM și-a primit educația într'un gimnaziu

din Lütich, condus de societatea fraților hieronimi, deci influențată de umanismul lui AGRICOLA. În gimnaziul din Lütich, compus din opt clase, cu o promoțiune riguroasă după examene duble anuale, se învăța foarte sumar regulele gramaticale, apoi se făceau lecturi din autorii clasici. Ca inovație școlară, figura în program limbele *greacă* și *ebraică*.

În vîrsta de douăzeci de ani, STURM deschise cu un profesor o tipografie, ca mijloc de trai, și edită cărți de literatură pe cari căuta apoi să le desfacă. În acest scop de afaceri se duse și la Paris; aci se căsătorii și rămase să studieze medicina la *Collège de France*, unde a ținut apoi prelegeri de medicină, dialectică și despre Ciceron, Demostene, etc.

În timpul acesta, sub înriurirea reformei religioase, îi vine în minte ideea măreață de a căuta să influențeze asupra lui Francisc I și să-l facă reformat. Intră în relații cu MELANCHTON și cu alții; dar aceștia nu-și prea făceau iluzii de izbîndă. Și în adevăr că STURM n'a reușit. Se reîntoarce în Germania, unde, după citeva oscilări, se așază la Strassburg. Aici a luat conducerea celebrului gimnaziu, ce a servit de model gimnaziilor umaniste, în Germania și aiurea.

Cum era organizat gimnaziul umanist din *Strassburg*? Cum funcționa? Ce rezultat a dat?

Scopul umanismului, formulat de STURM în *Epistolae classicae* era: pietatea înțeleaptă și elo-

cventă: «*A nobis propositum est sapientem atque eloquentem pietatem finem esse studiorum.*»

Cuvîntul «*înțeleaptă*» nu-î traducerea tocmai exactă a lui «*sapientem*»; mai just ar fi erudită, căci accepciunea lui ne duce cu mintea mai mult la cunoștințe, se raportă la intelect, pe-cînd înțelepciunea se referă la voință, la felul echilibrat al manifestării în afară, al activității. «*Sapientia*» a fost redată cu alte cuvinte: «*cognitio rerum*», «*eruditio*». Decî scopul școalei lui Sturm era pietatea eloquentă și erudită.

Cum se căuta să se realizeze acest scop? Intregul gimnaziu se împărția în zece clase, ce se puteau parcurge și în noă ani. Numai clasa *decima* și *nona* puteau fi absolvite amîndoa într'un singur an, pentru fiecare din celelalte se cerea cite un an de studiu. Tot învățămîntul se întemeia pe limba latină. Se începea în *decima* și *nona* cu învățămîntul elementar al limbei latine și se progresa atit de repede că deja în *octava* se propunea ũ lecțiile în limba latină la toate materiile.

Cită greutate punea pe învățarea vocabulelor, ca material brut al vorbirii! Un învățat, ce n'a avut de lucru, pe semne, a făcut statistica cuvintelor ce se învățau în cei întii seșe ani, și a găsit modesta țifră de 21.000! Chiar din anul al doilea se poate zice că se începea predarea în limba latină, căci traducurile se făcea ũ tot în latinește, prin parafrizarea

înțelesului, prin circumscriere, spre a se vedea că s'a înțeles cuprinsul.

Se cetia mai ales CICERON, «magister omnium» temelia învățămîntului dela clasa cea mai de jos pînă la cea din urmă. Puțini autori clasici mai găsiau, grație în fața purismului umanist. Deabia în *secunda* și *prima* se introducea SALUST. Cit despre ceilalți: CAESAR, TACIT, TIT LIVIU, numai excepțional și întru cit puteau servi scopului școlii, elocvenței.

Idealul era de a se scoate Ciceroni, oameni cari să vorbească latinește ca marele orator și scriitor roman. O utopie, negreșit; o donchișonadă pedagogică și literară, care nu lua seama la realitatea lucrurilor, nu considera puterea covârșitoare a timpului și vieții ambiante. Ce păsa intereselor vitale și noui ale societății de cizelarea clasică a frazelor ciceroniane, cari nu le spuneau nimic de ceea ce le ardea lor? Și o astfel de fantomă culturală a fost urmărită de învățămîntul clasic în secolul XVI-lea, ba încă și mai tirziu!

În *quarta* se cerea deja declamația și se introducea, pentru interesul retoriceii, VIRGIL, întru cit poetul Eneidei putea să furnizeze forme pentru elocvență; încolo CICERON rămînea «*unicum omnium literarum exemplum*». Ca să se dobîndească și elocvența împodobită, «*elocutio ornata*», se da, în clasele superioare, ca ajutor retoriceii, și dialectica. Tot în cursul superior se începea să se ce-tească în grecește DEMOSTENE și foarte puțin PLATON,

TUCIDIDE și chiar HOMER, întru cît folosiaŭ negreșit elocvenței, retoriceî.

VI.

Care a fost rezultatul acestuî învățămînt clasic?
Scopul era: *sapiens et eloquens pietas*.

Cum se realiza pietatea? Luată în înțelesul de religiozitate, nu prea vedem, în gimnaziul lui Sturm, cum se putea realiza. Invățătura saŭ cultură religioasă—nu se prea observă în organizarea și funcția acestuî gimnaziu. Luată ca educație morală, ca umanizare și îndulcire a sentimentelor, mijlocul ce găsim întrebuintat, mai cu seamă, este emulația, reluată mai sistematic de jesuiți și care, pînă azi, joacă un rol însemnat ca mijloc de educație, deși pedagogia modernă i-a pus în evidență și defectele precum și valoarea morală mai curată a altuî stimulent educativ: compararea cu sine însuși. Pentru emulație, se împărțiaŭ elevii în decurionî, căprării școlare cu grade, ca să se poată influența reciproc.

Un principiu, pus ca mijloc serios de educație, și care pînă azi a rămas tot numai un deziderat, îl găsim la STURM: *colaborarea armonică a școlaei și familieî* în opera de educație a copiilor. Educația familiară se face separat în familie, cea școlară separat în școală, și foarte rare sînt cazurile, cînd aceste două direcții de influențe se unesc

armonic. Profesorii își exprimă încă și azi neconținut dorința ca familia să dea concurs școlăii, și se plîng că mare parte din influența profesorală se risipește pe drumul dela școală acasă și că, ceia-ce mai rămîne neatacat se prăpădește îndată-ce copilul intră în cercul familiei.

În ce privește epitetul principal al pietății, de a fi «*eloquens*», s'a văzut în parte cum vrea s'o realizeze STURM: prin lectura lui CICERON și prin convorbiri în latinește. Dar mijlocul cel mai de căpetenie era imitația. Aceasta s'a numit de unii pedagogi o adevărată școală de plagiare, de hoție literară. Se cerea elevilor să fure din CICERON fraze, expresii, fragmente și cu acest *pot-pourri* literar să alcătuiască un discurs, dar astfel ca să nu se bage de seamă imitația. «*Oportet furem esse, sed ita tamen ut ipsum furtum non appareat*» zicea STURM. Căci, dacă apare, e o stîngăcie de rău gust. Peticile rupte din CICERON și cusute cu măiestrie, trebuie să aibă aerul lui CICERON, dar să pară ceva nou.

În sfîrșit mijlocul cel mai complet pentru dezvoltarea geniului elocvenței latine erau reprezentarea pieselor latinești în original. Elevii jucau comediile lui PLAUT și TERENCE în latinește; și școlarii *histriones*, cari întrebuițau mare parte din timp cu învățarea rolurilor, își făceau mare merit din jocul lor. Unii chiar s'au organizat în cete de

actori, de adevărați *histrioni*, jucînd, ca societate *dramatică*, piesele învățate.

STURM însuși și mai ales, negreșit, criticii, observară deja dela timp că învățarea și jucarea pieselor face de se neglijează celelalte studii, dar tot nu-și putură închipui că din acest *mijloc* de învățare a limbei latine se va desvolta în elevi pofta de a se face actori ambulănți. Lucrul era totuși de prevăzut. Cu mai puțin zel dramatic și tot se dă impulsii fantastice tinerimii. Măsura înrîuririi în această direcție nu e totdeauna așa de lesne s'o păstrezi în justa ei mijlocie bine făcătoare. Sub ochii noștri se prezintă cazuri demne de meditat. O trupă de elevi, anunțindu-se ca trupa cutărui liceu, afișa într'o vacanță pe zidurile unui oraș, reprezentații teatrale. O modă nouă începe a se ivi de curînd: fanfara școlară. Tromboniști, flautiști, trîmbițași suflă în instrumentele lor, în mod mai mult sau mai puțin armonios, mai ales în marșuri, adesea obositoare, pe stradă, la serbări publice. O singură modă nu se întinde și nu se prinde, deși ar folosi mai permanent și mai general: exercițiul militar sistematic și riguros practicat și marșuri însoțite de cîntece eroice.

Cum a căutat mai departe STURM, să realizeze cellalt epitet al pietății: de a fi «*sapiens*», erudiția adică?

Aproape tot așa de puțin ca și pietatea.

Cognitio rerum, erudiția, se căuta de umaniști numai în cărți, în literați, nu în natură. STURM se abate dela umanism, în astă privință, căci el nu caută erudiția nici în autori. Sapienția era numai o formulă goală. Pe dinsul îl interesa *eloquentia*. Pusese el între mijloacele de erudiție cunoștința aritmeticei, geometriei, etc; dar aceasta era mai mult numai în plan. În realitate, doar în cea din urmă clasă se da numai o superficială orientare în direcție reală. Intregul mecanism era formalist: se cetiaŭ. autorii pentru formă, nu pentru cuprins, dovadă că se recomanda, se studia și se juca TERENȚIU și PLAUT.

VII.

Cu toate neajunsurile școlii sale, influența lui STURM a fost colosală. Gimnaziul din Strassburg a servit de model pentru organizarea celor mai multe școli din Germania protestantă și chiar pentru școlile Jesuiților. Ba încă înriurirea lui a trecut granița Germaniei. Când preda lecții la *Collège de France*, STURM avea între ascultători pe PETRUS RAMUS, marele pedagog francez din acest timp.

Poate că una din cauzele influenței lui universale, dar în acelaș timp și una din cauzele puținului succes al instituției, a fost activitatea multilaterală a lui STURM. Cu ce nu se ocupa STURM? Îl găsim făcând pe diplomatul, deși în totdeauna

fără succes; îl găsim amestecat în discuții teologice, în cari de altminteri se încurca grozav. Prin toate astea izbutește să-și creeze așa de mulți vrăjmași, încît în cele din urmă nu mai îndrăznea să iasă din casă decît escortat de studenți. Studenții aș putea doar să-l scape viața, dar nu să-l aperc și de persecuții. Așa că, la urma urmei, i se puse în vedere să se demită din funcția de rector al gimnaziului. STURM nu se crezu obligat să se supună, și fu destituit, pur și simplu.

Retras în viața privată, STURM nu rămase în neactivitate practică; merse, chemat în multe părți, ca să reformeze școlile. El și elevii lui împrăștiară pretutindeni modelul gimnaziului clasic din Strassburg, ajuns așa de celebru încît, chiar aproape de timpurile noastre, umaniștii noi se gîndiră un moment să-l imiteze.

Succesul tipului didactic reprezentat de gimnaziul din Strassburg este caracteristic pentru puterea de rezistență și de impunere a curentului clasic, mai ales cînd considerăm că s'a realizat chiar pe un teren protestant, și chiar prin forțe sufletești cîștigate de reforma religioasă, ca STURM. Ca să izbutească a se prinde formalismul literar al clasicității umaniste, formalismul așa de extrem al școlii lui STURM, într'un timp cînd glasul lui LUTHER și al protestanților tuna cu autoritate sgu-duitoare în potruva păgînismului literar antic, a trebuit ca mișcarea Renașterii clasice să fi fost spriji-

nite de puteri culturale covârșitoare pentru spiritele timpului.

VIII.

Incrucișarea ideilor celor două curente culturale, renașterea și reforma, în sec. XVI, prezintă o importanță deosebită.

Amîndoa păreau că pleacă din acelaș izvor și că se îndreaptă spre aceeași țintă: liberarea omului. După cum, din punctul de vedere literar, se caută oglindirea în literatura antică, a sufletului timpului pornit spre emancipare, tot așa mișcarea revoluționară a lui LUTHER căuta să dezlege pe om din formele prea închise și mărginite ale dogmatismului teologic și să sădească religia în fundul conștiinței omenești, iar nu în formele religioase ale cultului.

Umanismul și reforma se slujiau de aceleași mijloace pentru atingerea unui scop comun: întoarcerea la izvoare; la literatura antică unul, la textul primitiv al Bibliei, cealaltă. Cu acelaș punct de plecare și cu aceeași intenție comună, curînd se accentuară totuși tendințe, interese culturale deosebite.

Umanismul literar voește dezvoltarea și liberarea omului întreg, în toată plîntătea individualității lui, așa cum a ieșit din laboratorul firii. Umanismul religios slăvește în om conștiința religioasă, ca esență a umanității lui.

Soarta acestor două curente n'a fost la fel. Umanismul literar, or-care ar fi fost temeinicia scopului său, caută să se ajute cu un mijloc de natură a-î scădea puterea, anume literatura veche în o limbă moartă, grea că orî l a t i n ă. Acest mijloc nu putea mulțumi și entuziasma decît minoritatea cultă; latina și greaca nu-și puteau deschide tezaurele frumuseților sale, ca să fie văzute și admirate de spiritul mulțimii.

LUTHER însă găsește un mijloc efectiv pentru sprijinul umanismului religios în popor: limba maternă. Mișcarea lui dezvoltă formele de viață și de manifestare ale popoarelor, și apare astfel ca una din forțele istorice care a dat caracterul modernității în evoluția omenirii, prin intensificarea pornirii către creșterea firească individuală a neamurilor omenești. Reforma religioasă conține în sine germenul de dezvoltare al principiului naționalităților. Atins de repercutedările spiritului ei, chiar neamul nostru se trezește din înstrăinarea de secole și începe a-și reveni în fire, a-și exprima simțirea și gîndirea religioasă în limba sa proprie.

Umanismul literar, cu toată baza lui destul de largă, sta pe un echilibru nestabil, pe virful piramidei celor puținî; mișcarea reformei se adresa marelui public, puterilor sufletești ale conștiinței obștești; era natural să aibă un viitor mai asigurat.

Unul degenerază treptat, dela AGRICOLA, pînă la erudiția de anticar a filologului mărunțișar. Cellalt

se întinde și îmbrățișează sufletele, clădind pe ele cetățuia neinvinsă a libertății credinței.

Școala, ca să pășească înainte cu pasul timpului său, a trebuit să se rezeme în cele din urmă pe curentul mișcării religioase. Efectele reformei asupra învățămîntului superior și secundar, la început, au fost în aparență deprimante, fiind-că atrăgea atenția spiritelor asupra sa, distrăgîndu-le de la studiile literare umaniste. Prelegerile umaniștilor literari și scrierile lor erau din-ce în-ce mai puțin căutate, pe-cînd sălile unde se discuta chestiile religioase, nu mai încăpeau de lume. Aceasta, negreșit, impresiona defavorabil pe umaniști, și ERASM nu-și ascundea amărăciunea. Dar glasul lui ERASM oricîtă autoritate avea, nu mai putea întoarce spiritele de la interesul așa de vital și actual, stîrnit de lupta religioasă.

De aci nu se poate trage concluzia că reforma a exercitat asupra învățămîntului, ca atare, un efect distrugător; numai o direcție de învățămînt, a suferit din cauza ei. LUTHER combătea păgînismul literar. Omul păgîn, antiteza omului creștin, nu trebuia să inspire admirație tinerilor generații. Formalismul literar, care nu căuta deloc fondul, a trebuit să cedeze cu timpul.

Treptat, treptat, școlile, pătrunse de curentul religios reformat, începură să țină seamă și de efectul educativ al operei literare asupra conștiinței. Universitățile, ca totdeauna, se puseră în fruntea noului curent.

Prelegerea IX.

PEDAGOGIA ÎN FRANȚA.

RABELAIS. ASCHAM și PETRUS RAMUS. MONTAIGNE.

I. Influența lui STURM în Franța și în Anglia. PETRUS RAMUS și ASCHAM. — Cite-va notițe despre pedagogia lui ASCHAM. Importanța dată limbii *grecești*. Umanismul mai puțin formalist și mai cumpănit al Angliei.

II. RABELAIS. Învățămîntul individual. Scopul educației: *sapiens et eloquens pietas*. Cum să se capete erudiția (*sapientia*)? RABELAIS reprezentantul polimatiei moderne.

III. RABELAIS reprezentantul idealurilor moderne.—Un citat din *Gargantua et Pantagruel*.

IV. RABELAIS recomandă lucrul manual ca complectare a educației armonice. Sugestii de practicitate și de activism pedagogic.

V. PETRUS RAMUS — *Pierre La Ramée*. Temperament revoluționar, atacă pe ARISTOTEL: «paricid». Profesor *la collège de France*, atacă pe colegi. Viață svinturată în Germania. Sfirșitul său tragic.

VI. Ideile pedagogice ale lui RAMUS și practica lor scoasă din agitațiile vieții sale intelectuale. RAMUS primul profesor universitar modern. Inovator. Reformatore al logicii. Formula mișcării raționaliste.

VII. MONTAIGNE. Lipsa lui de sistem. Capitolele din *Essais*, cari se ocupă mai special de educație.

VIII. Creșterea lui MONTAIGNE. Copilăria lui tericită. În-

fluența asupra vieții. Respectul de copilărie și dreptul copilăriei la fericire.— Indemnul lui MONTAIGNE de a se crește copiii la țară. Urmările.

IX. Cum a învățat MONTAIGNE latinește, Precocitatea învățaturii lui, neforțată ci naturală. — Părerile lui MONTAIGNE despre clasicitatea școlii. Cum judeca pe CICERON. Despre metoda de a se învăța limba latină în timpul său.

X. Scopul, nu erudiția, ci dezvoltarea puterilor sufletești. Tendința social-umanistă a studiilor. Invață mai întâiu de toate a fi «*sage et meilleur*». Programul studiilor și ordinea lor de merit.

XI. *Filosofia*, ca studiu central. Filosofia accesibilă or-cărui spirit; scopul ei, virtutea. — Limba maternă și limbile moderne. Traducerea din limbile moarte. Studiul naturii direct din natură. Educația fizică. În contra bătăii.

I.

STURM, despre care fu vorba în prelegerea trecută, a semănat ideile umanismului său clasic în prelegerile ținute la *Collège de France*, în timpul șederii sale în Paris. Între auzitorii se găsea și PETRUS RAMUS — PIERRE LA RAMÉE — o puternică personalitate pedagogică a Franței în sec. XVI, agitator ca și STURM, agitat ca și dinsul, dacă nu și mai zbuciumat decât confratele său german. Temperamentul francez nu face nimic pe jumătate.

Influența lui STURM s'a întins și în Anglia. Din-tre cei doi pedagogii umaniști, pe cari istoria pedagogiei engleze îi amintește cu mândrie pentru secolul XVI: ASCHAM (1516—1568) și MULCASTER

(1520—1613), cel dintîi stă vădit sub înriurirea lui STURM.

Nu vreaŭ să mă estind asupra pedagogiei engleze în secolul XVI. Ea n'are însemnătate istorică universală. Pentru complectarea cadrului mișcării umaniste și reformate în Europa, totuși, e necesar să pomenesc, în treacăt, măcar caracteristica operei unuia din cei doi scriitori de mai sus.

ASCHAM, care sta în strînse relații cu STURM, prezintă în scrierea lui, adesea citată, mai ales, negreșit, în Anglia : *The Scholemaster* (*Pedagogul*), aceleași principii pedagogice ca și humanistul din Strassburg. Ce-î caracteristic, însă, pentru pedagogia teoretică și practică din Anglia, e importanța mai deosebită dată limbii grecești. ASCHAM merge pînă a spune că, afară de CICERON și alți cițiva, adevărata clasicitate se găsește la Greci, idee pe care a reluat-o și clasicismul mai nou. E de remarcat că, în școlile umaniste englezești, nu găsim tendințele extreme ale formalismului german, ci un umanism mai cumpănit. Nu se citea și se studiaŭ autorii clasici în scopul ca elevii să devină oratori, ci spre a se instrui și a cunoaște frumusețea literaturii antice. De aceea se și citeaŭ mai mulți autori decît în gimnaziul lui Sturm. Acestor școli își datorește, în parte, cultura sa umanistă marele geniŭ al dramaturgiei moderne, SHAKESPEARE.

Las amănuntele, desigur interesante și ele, asupra mișcării pedagogice în Anglia, și mă grăbesc a trece la strălucitoarele manifestări ale geniului francez pe terenul cugetării pedagogice în secolul XVI.

Ca să păstrăm șirul dezvoltării proprii a gândirii asupra chestiilor de educație în Franța, trebuie să căutăm puțin îndărăt dela PETRUS. RAMUS. Vom vedea îndată ridicându-se colosul sarcastic al călugărului erudit și mucalit dela Medun, cu aerul lui de bonomie familiară, de sănătate hilariantă, de știință veselă.

II.

RABELAIS (1483—1553) și-a expus gândirile pedagogice în celebra și bizara lui scriere, în acel amestec de glumă și serios ce poartă titlul de *«Gargantua et Pantagruel.»* Deși împrăștiate, pe ici pe colo, în capitolele cărții, ideile lui stau în o legătură logică, se pot culege și sistematiza. O deosebire, nu fără însemnătate, dintre RABELAIS și ERASM e că acesta privește chestiile de educație ca străin de practica școlăii. Ciudatul autor al lui *Gargantua* a fost călugăr, apoi medic, a fost un juisor și un sceptic tot-odată, ce privea lumea *procul negotiis*. Străin de viață, de afaceri și evenimente, își petrecea timpul studiindu-le și căutind să le formuleze. Și notele lui au rămas ca documente ale evoluției sociale. În scrierea lui, urmărind dezvoltarea elevului

său din copilărie pînă la vîrsta înaintată, are prilejul să atingă tot felul de chestii privitoare la educație, viață, societate.

RABELAIS, ca și LOCKE și ROUSSEAU mai tîrziu, se ocupă de educarea unui singur elev, nu se îngrijește de educarea maselor, nu și bate capul cu greutățile unei didactice școlare. Învățămîntul individual în familie, nu colectiv în școală, e ținta lui.

ERASM, care, asemenea, avea oroare de școală, căutase o cale mijlocie: nici învățămînt individual, cu un educator pentru un copil, dar nici școala, cu un dascăl pentru disciplina și educarea unei mulțimi de copii, ci un dascăl căruia să i se încredințeze un număr *restrîns* de copii și să lucreze sub supravegherea familiilor. Cîte-va familii să angajeze un singur dascăl, în loc să aibă fiecare unul deosebit.

RABELAIS își mărginește gîndirea la educația unui singur elev, a căruî formare o urmărește timp de două-zeci de ani. Il trece mai întîi prin sistemele de educație ale epocii, și rezultatul este că bietul copil reușește aproape să se prostescă destul de bine: capătă o stîngăcie incompatibilă cu viața, învață o mulțime de lucruri ce nu trebuiesc și aproape nimic din cîte i-ar folosi în lume. Se hotărăște să i se schimbe educația. Il încredințează unui educator ideal.

Ținta ce punea RABELAIS educației era aceea a umanismului în genere: să facă pe un om elocvent

și învățat; pe-lingă acestea el mai cere omului să aibă și pietate. «*Sapiens et eloquens pietas*» era idealul ce trebuia să atingă omul. Doresc, zice el, ca fiul meu să-și întrebuințeze tinerețea profitînd de studii și cîștigînd virtuți. ¹⁾ Pentru dezvoltarea pietății, recomandă contemplarea cerului, observarea operei Creatorului, lectura Bibliei.

Pentru erudiție și elocvență: respectul nemărginit de carte, de autor, cetire neconținută. RABELAIS pune să se scoale elevul dela orele 4 de dimineață și, după ce a citit mai întîiu din Biblie, după ce a privit și admirat cerul, pentru educația credinței, să citească apoi din autori, să citească neconținut pînă la dejun, cu acea sete ce aveau oamenii Renașterii de a se pune în curent cu toate producțiile antichității, cu tot ce s'a scris înaintea lor — setea omului trezit din letargie și care vrea să cunoască tot ce s'a făcut în timpul lungului său somn.

Pînă la dejun decî lectură, după dejun puțină plimbare, apoi iar lectură, și în fine după masă încă odată lectură. Lectură dimineața, lectură după amiază, lectură seara, lectură și iar lectură toată ziua. Chiar în timpul îmbrăcării dimineața și în timpul meselor trebuia să nu se piardă vremea, să se învețe ceva. Pe-cînd elevul se îmbrăca, unul îi citea dintr'o carte; iar pe-cînd minca, dascălul gă-

¹⁾ Op. cit., cartea II, cap. VIII.

sia ocazia cea mai nimerită să-î facă intuiția lucrurilor, *les leçons des choses*.

Dar aceasta e curat și simplu surmenajul modern, veți zice, surmenajul cu toate urmările lui fatale; e revoltătoarea ocupație a minții chiar în timpul când corpul are nevoie de repaos pentru reculegerea forțelor pierdute; e ucigătoarea polimatie, ale cărei efecte nenorocite se cunosc, se simt în deajuns.

III.

Da, așa este. RABELAIS e reprezentantul clasic al polimatiei moderne; da, în adevăr, el pretindea ca copilul să știe totul. Dar, totodată, RABELAIS reprezintă și toate idealurile noastre de azi. Contemplarea directă a naturii, intuiția, îngrijirea de dezvoltarea fizică, de igiena corpului, practica escursiilor la cîmp, toate tendințele educative, ce abia după el și foarte târziu au început a se dezvolta, le găsim preconizate de RABELAIS.

Înainte de masă, are grijă, ca, după terminarea studiilor, copilul să iasă la exerciții fizice. După masă, copilul pleacă numai decît în escursii la cîmp, învață călăria, și, la întoarcere, vine—lucru nou chiar astăzi, dar încă pe atunci—încărcat de observații culese din natură cu spiritul îmbogățit cu fapte, cu date privitoare la științele naturale, strînse de el însuși pentru propria lui instrucție. Activitatea, dez-

voltarea voinței, a spiritului de inițiativă personală, exercitarea spontaneității minții, unul din idealurile superioare și mai cu viitor ale educației și doctrinei moderne, iată-l schițat în opera lui RABELAIS, în haotica lui creație, plină de neguri și de scăpărări geniale. Toate defectele și calitățile mari ale educației moderne se găsesc în germene în *Gargantua*.

Să ascultăm câte-va din sfaturile lui *Gargantua* pentru educarea lui *Pantagruel*:

«Maintenant toutes disciplines sont restituées, les langues instaurées: grecque, sans laquelle c'est honte qu'une personne se die sçavant; hébraïque, chaldaique, latine. Les impressions tout élégantes et correctes en usance, qui ont esté inventées de mon aage par inspiration divine, comme, à contrefil, l'artillerie par suggestion diabolique. Tout le monde est plein de gens sçavants, de precepteurs très doctes, de librairies très amples, et m'est altois que, ny au temps de Platon, ny de Ciceron, ny de Papinian n'estoit telle commodité d'estude qu'on y voit maintenant. El ne se faudra plus dorénavant trouver en place ny en compagnie, qui ne sera bien expoly en l'officine de Minerve. Je voy les brigans, les bourreaux, les aventuriers, les palfreniers de maintenant, plus doctes que les docteurs et prescheurs de mon temps

Que diray je? Les femmes et les filles ont aspiré à ceste louange et manne celeste de bonne doctrine. Tout y a qu'en l'aage où je suis, j'ay esté contrainct d'apprendre les lettres grecques, lesquelles je n'avois contemné comme Caton mais je n'avois eu le loisir de comprendre en mon jeune aage. Et volontiers me delecte à lire les Moraulx de Plutarche, les beaux Dialogues de Platon, les Monumens de Pausanias, et Antiquités de Athencus, attendant l'heure qu'il

plaira à Dieu mon créateur m'appeler, et commander issir de ceste terre.

Parquoi, mon filz, je t'admoneste qu'employe ta ieunesse à bien profiter en estudes et en vertus. Tu es à Paris, tu as ton precepteur Epistemon, dont l'un par louables exemples, te peut endoctriner.

J'entends et veulx *que tu apprennes les langues parfaitement.* Premièrement la grecque, comme le veut Quintilien; secondement, la latine; et puis l'hébraïcque pour les saintes lettres, et la chaldaïque, et arabique pareillement; et que tu formes ton style, quant à la grecque, à l'imitation de Platon; quant à la latine, de Ciceron, qu'il n'y ait histoire que tu ne tiennes en memoire presente, à quoy t'aidera la cosmographie de ceux qui en ont escrit. Des ars libéraux, géometrie, arithmetique et musique, je t'en donnay quelque goust quand tu estois encores petit, en l'aage de cinq à six ans; poursuis le reste, et d'astronomie saiche en tout les canons. Laisse moy l'astrologie divinatrice, et l'art de Lullius, comme abus et vanités. Du droit civil, je veulx que tu saiche par cœur les beaux textes, et me les confère avec philosophie.

Et quant à la cognoissance des faicts de nature, je veulx que tu t'y adonne curieusement: qu'il n'y ait mer, rivière, ny fontaine, dont tu ne cognoisse les poissons, tous les oiseaux de l'air, tous les arbres, arbustes, et fructices des forestz, toutes les herbes de la terre, tous les metaulx cachés au ventre des abysmes, les pierreries de tout Orient et Midy, rien ne le soit incogneu.

Puis soigneusement revisite les livres des medecins grecs, arabes et latins, sans contemner les thalmudistes et cabalistes; et, par frequentes anatomies, acquiers toy parfoicte cognoissance de l'aultre monde qui est l'homme. Et, par quelques heures du jour, commence a visiter les saintes lettres. Premièrement, en grec, le Nouveau Testament, et

Epistres des apôtres; et puis, en hebrieu, le Vieux Testament. *Somme, que je voye un abysme de science*: car, dorénavant que tu deviens homme et le fais grand, et il faudra issir de ceste tranquillité et repos d'estude, et apprendre la chevalerie et les armes, pour defendre ma maison, et nos amis secourir en tous leurs affaires, contre les assaulx des malfaisans. Et veulx que, de brief, tu essayes combien tu as profité; ce que tu ne pourras mieulx faire que tenant conclusions en tout sçavoir, publiquement envers tous et contre tous, et hautant les gens lettrés qui sont tant à Paris comme ailleurs.

«Mais, parce que, selon le sage Salomon, sapsience n'entre point en ame malivole, et *science sans conscience n'est que ruine de l'ame*, il te convient servir, aimer, et craindre Dieu, et en luy mettre toutes les pensées et tout ton espoir; et, par foy formée de charité, estre à luy adjoint, en sorte que jamais n'en sois deseparé par peché. Aye suspectz les abus du monde. Ne metz ton cœur à vanité: car ceste vie est transitoire, mais la parole de Dieu demeure eternellement. Sois serviable à tous tes prochains, et les aime comme toy mesmes. Revere les precepteurs, fuis les compaignies des gens esquelz tu ne veulx point ressembler, et, les graces que Dieu t'a données, icelles ne reçois en vain. Et quand tu cognoistras que auras tout le sçavoir de par delà acquis, retourne vers moy, afin que je te voye, et donne ma benediction devant que mourir.

«Mon filz, la paix et grace de Nostre Seigneur soit avec toy, *amen*.

De Utopie, ce dix septiesme jour des mois de mars,

•Ton père

«GARGANTUA» (Page 133).

IV.

Iată deci pe RABELAIS recomandind pe de o parte intuiția, pe de altă parte exercițiile fi-

zice, ceea-ce nu prea seamănă cu practica educativă a Renașterii.

Dar găsim în el și ceea-ce caracterizează timpul lui, polimatia, adorația cărții, erudiția verbală și realismul verbal, după—cum găsim și idei, sugestii, îndemnuri pe cari și azi le urmărim ca idealuri. Să mai indic unul din acestea. Pe timp urit, când nu se pot face mișcări la aer, RABELAIS recomandă elevului să lucreze, să facă ceva cu mâinile, să dea materiei brute o formă utilizabilă.

Nu-î aceasta ideia complectării educației armonice prin îndeletnicirea lucrului manual? El e dar inspiratorul acelor recomandății, propagate cu atîta entusiasm de ROUSSEAU, ca fie-care copil să învețe un meșteșug; la el descoperim începutul acelu spirit de practicitate, pe care PESTALOZZI și FRÖBEL vor căuta să-l dezvolte mai tîrziu.

Astfel, glumețul scriitor francez, ni se înfățișează ca un bazar de tot ce e mai bun și de tot ce e mai rău în materie de știință a educației. Și e ciudat că și din punct de vedere moral, RABELAIS tot așa a fost caracterizat.

V.

Cel întiiu pedagog ce merită să ne atragă atenția după RABELAIS e PETRUȘ RAMUS—PIERRE LA RAMÉE—(1515 — 1572). Viața acestui pedagog, talentat scriitor și orator, înzestrat cu mistuitoarea putere

a agitatorilor, viață întunecată de valurile tulburii ale atitor peripețiilor dureroase, menite a-l duce la un sfârșit tragic, ne apare ca productul firesc al împrejurărilor și al caracterului său combativ, vecinic nemulțumit cu realitatea imperfectă din jurul său, vecinic îmboldit de demonul răzvrătirii, a arăta pe față cauzele revoltei sale sufletești.

Până să se ridice la înălțimea ce i-a permis să fie auzit de lumea întreagă, a trebuit să lupte cu greutățile zdrobitoare ale sărăciei umilite. Copil sărac, nevoit să slujească pe un coleg al său, ca să aibă cu ce trăi, se folosi de situația aceasta, lucrînd pe apucate ziua și mai ales noaptea, și izbuti să ajungă, ba chiar să întrecă pe colegul său stăpîn.

Primul lui pas în publicitate, făcut cînd a luat un titlu academic, l-a făcut, cu temperamentul lui revoluționar, ca un vrăjmaș neîmpăcat al culturii timpului.

Cine strălucea în mai luminoasă glorie, cine se bucura în tot timpul Evului Mediu de o reputațiune mai universală și netăgăduită, ce nici în perioada Renașterii n'a putut fi știrbită, decît ARISTOT ? ARISTOT a avut asupra culturii europene deosebite influențe în mai multe rînduri. În Evul Mediu domnise un ARISTOT mutilat, desfigurat, așa cum ni-l reprezintă citațiile și compilațiile. În contra și în locul acestuia, Renașterea a ridicat pe adevăratul ARISTOT care, decî, sub o formă nouă, influențează din nou spiritele. A-î tăgădui valoarea tocmai acestui stilp al științei și filosofiei, însemna mai mult decît

curaj de răsvrătitor, însemna un sacrilegiu. Și totuși, de o îndrăzneală așa de uimitoare s'a făcut vinovat RAMUS încă din prima lui scriere, prin care căpăta titlul de magistru, scriere ce purta titlul insultător: «*Quaecumque ab Aristotele dicta essent, commenticia esse.*»

Să declarî de «mincinos» pe ARISTOT, pe adevăratul și singurul profesor universitar, de fapt, în acea vreme! Să aruncî, prin urmare, insulta și discreditul asupra întregului învățămînt universitar!

Acest atac nu i-a fost ertat lui RAMUS. În contra lui s'a rădicat profesorii, declarîndu-l de *paricid*. Chiar regele FRANCISC I fu nevoit să dea un edict, prin care îl oprea de a se mai pronunța în public și de a mai profesa ca magistru.

Cu venirea lui ENRIC II la tron, RAMUS fu ertat și scos de sub interzicerea de a-și spune gîndirea, ba chiar i se dete o catedră de elocvență și filosofie la *Collège de France*, instituție înființată de Francisc I la 1529. Intenția cu care se crease instituția *Colegiului*, era de a deschide drum liber spiritului nou, care nu-și găsia loc în tradițiile conservatoare ale vechii Universității de Paris. Prin tendințele lui moderne, Ramus se recomanda, de sigur, ca forță didactică potrivită cu menirea *Colegiului* lui Francisc I. Aceasta se dovedi, în curînd chiar, cu prisosință.

Abia ridicat la înălțimea catedrei, furtunosul profesor începu o nouă serie de atacuri; de astă dată

lăsă pe ARISTOT și își îndreptă fulgerile în contra lui CICERON și QUINTILIAN, alți doi profeți mai speciali ai Renașterii. Și nu se mulțumi să se atingă numai de morții adorați ai timpului, ci temperamentul lui de gilcevitor și militant căută să se descarce și în contra colegilor săi proprii.

O discuție ridiculă se ridică la importanța unei alarme publice. Cum să se citească *quisquis* și *quamquam*? Cu *u: cuisquis* ori fără *u: chischi*? «That is the question!» Iată obiectul savantei discuții. Atita zgomot neobișnuit și neîntemeiat s'a făcut împrejurul acelor *cuamquam* și *camcam*, încît *cancaul*¹⁾ a ajuns să fie desbătut și elucidat în parlamentul Franței.

Dar vijelia filologică, orcît de încărcată de electricitate, nu-î atrase atitea fulgere, ca încercarea lui RAMUS de a propune regelui reformarea Universității. Trebuiau lovite relele actuale, concretizate în mare parte în rolul, deprinderile, activitatea unor anumite persoane. Profesorii, natural, au replicat. S'au ridicat contra lui și ignoranții, și absentisti, și pedanții, pe cari P. RAMUS îi ataca de altfel cu destulă vehemență.

Căpetenia și reprezentantul ignoranților era unul CHARPENTIER, ce fusese numit profesor de matematici, deși nu învățase nimic din această știință,

¹⁾ Se crede că vorba *cancau* și-ar fi luat naștere din această împrejurare.

numai pe baza făgădueliî că se va pregăti timp de trei luni, decî «pe credit», cum s'ar zice. De oare-ce CHARPENTIER era bine susținut de puternicii timpului, atacurile inimosului și ne-astîmpăratului reformator și-au întors efectul în contra lui însuși.

Nici absentistii nu-l ertară că a cerut înlăturarea lor, pe motivul că o catedră nu se poate considera ca o moșie, pe care ai dreptul s'o arendezi, cînd ai la îndămină pe cineva capabil, în schimbul unei sume oarecare, să-ți țină locul.

Dîndu-se extraordinarul talent de vorbire și expunere al lui RAMUS, se mai adăugară la vrăjmașii săi și invidioșii. Ar fi fost destul, de altminteri, numai marele său talent, ca să-și atragă disgrația acelor care nu permit cu nici un preț cuiva să se ridice mai presus de ei.

În cele din urmă, viața lui PETRU RAMUS deveni imposibilă în Paris, trebui să se exileze singur în Germania, și să umble dela o Universitate la alta, cu traista plină de adevăruri, pe cari nimeni nu voia să le primească dela acest idolatru, ce lovia fără cruțare în zeitățile culturale ale timpului.

Cînd se liniștiră luptele religioase în Franța, P. RAMUS, devenit protestant, se întoarse la Paris. Aci muri, cum a trăit, în tumultul agitațiilor febrile și revoluționare. Pus la index de dușmanii săi, pieri în mișcarea singeroasă din noaptea St. Barthélémy.

VI.

Iată o viață, ce nu se aseamănă deloc cu a unui RABELAIS, bunioară, un gânditor care, departe de furtunile vieții, sta privitor ca la un spectacol amuzant și instructiv. Gîndia, studia și ridea de lume. RAMUS, în arena prăfuită a luptelor pătimășe, amestecat în virtejul vieții practice, da și primia lovituri ameteitoare, singeroase.

Ca pedagog, ideile și teoriile și le scotea din contactul intim cu funcțiunea instituțiilor, din experiența directă, cîștigată adesea cu dureri. Cărțile lui didactice le scria ca manifeste de luptă, ca pornire de contra-curent cultural. Trăia și se mișca în mijlocul învălmășelei practice printre săgeți, în totdeauna. De aci și puternica lui influență asupra epocii sale.

Poate că RAMUS merită să fie considerat ca primul profesor de universitate, în înțelesul modern al cuvîntului. Nu se mulțumia, ca profesorul medieval, să citească și să interpreteze un text; ci, pe lângă comunicarea informatoare despre punctul pînă unde a ajuns gîndirea omenească, adăuga încercarea personală de a merge cu cercetarea, măcar cît de puțin mai departe.

Ca cercetător de adevăruri noi îl găsim pe PETRUS RAMUS la *Collège de France*. El dete acestei instituții caracterul de liberă gîndire și de liberă cercetare, care o deosebia atît de mult de Universitatea de

Paris. Spiritul lui inovator a mers în toate direcțiile. El, cel dintîiu, scrie o carte filosofică, *Dialectique*, în limba franceză, și se prezintă astfel ca un precursor al lui DESCARTES, nu numai prin faptul că a întrebuițat limba franceză, dar și prin modul lui de a trata chestia.

E un reformator al *logicei*. Pe-cind logica școlastică se mărginea la formele seci, aristotelice, RAMUS căută să-i dea viață, aplicînd-o la natură, și căutînd neconținut să-i hrănească formele abstracte cu date din experiență. În această privință, trebuie să-l considerăm ca un spirit cu totul modern.

RAMUS a căutat să dea învățămîntului, atît în procedarea practică cît și în teoria procedării, o direcție mai plăcută și mai adaptată la viață. E un contrast între tendințele lui și practica școlară din timpul lui RAMUS, cu școlastica ei, cu spiritul autorității care o domină și o apasă.

O propoziție a lui merită să fie reținută și transmisă: «*Ratio auctoritatis regina dominaque esse debet.*» Propoziție «simplă», însă cu uriașe urmări, ce vor stîrni mișcarea raționalistă a sec. XVIII-lea, a secolului marelui revoluționii politice și sociale. Afirmarea că rațiunea e mai presus de autoritate, e nici mai mult nici mai puțin decît curat revoluționară. Totuși, atitudinea lui RAMUS nu poate caracteriza epoca sa, nu putem considera sec. 16-lea deja ca secolul raționalismului, căci o epocă nu se caracterizează după cugetări și scrieri rezlețe ale

unuî gînditor înaintat, ci după tendințele și convingerile majorității scriitorilor de seamă. Nu-î mai puțin adevărat, însă, că în acest secol găsim germeii ce vor da roade abia peste o sută două de ani.

VII.

Și MONTAIGNE (1533 — 1592) este un înaintaș al mișcării pedagogice. Dar cită deosebire în atitudinea lui față de RAMUS.

Ca și RABELAIS, MONTAIGNE se prezintă numai ca un teoretician al educației, ca un scriitor ce observă, reflectă și 'și spune părerile, fără să lupte ca să impună împrejurărilor practica gîndirii sale. Spirit reflexiv, nu putea să treacă nepăsător pe lângă un fenomen cultural așa de însemnat ca școala și educația. Incidental și în trecut, cu eleganța lui ușoară și cu neglijența lui aristocratică, MONTAIGNE își presară, pe ici pe colo, gîndirile sale prețioase în atrăgătoarele și spiritualele lui *Essais*. Ce e drept, anumite capitole din cartea I (cap. 24 *Du pédantisme* și cap. 25 *De l'institution des enfants*) și din cartea II (cap. X, *Des livres*) a operei sale, pare că se ocupă mai de aproape de chestiile privitoare la educație; dar ca să sintetizezi și să coordonezi în sistem unitar părerile lui, ce nu-s de alt-fel totdeauna consecvente, trebuie să citești toate cărțile, extrăgînd cu multă băgare de seamă ideile ce s'ar raporta măcar indirect la acest subiect.

Spiritul lui MONTAIGNE, viu, nestatornic, elastic, e greu de strins în forme rigide de sistem. El caută să vadă lucrurile pe toate fețele, sare din o direcție în alta; cînd crezi că ajunge la o concluzie, cîrmește de odată către alt orizont, cu date și premise ce duc la încheieri deosebite. Te ieși după el, îl întrebî încotro merge? — Spre adevăr. — Unde-î adevărul? — «*Que sais-je*»?

Aci îți formulează o teorie, aci începe să se îndoiască de ea, întrebîndu-se dacă lucrul n'o fi stînd poate cu totul altfel. Cetitorul atent, doritor să afle adevărul, rămîne de sigur cu impresia că MONTAIGNE e un sceptic, care îl tachinează; și își perde crezarea.

De altfel el o spune pe față:

«*Qui sera en cherche de science, si la pesche où elle se trouve; il n'est rien de quoi je face moins de profession. Ce sont ici, mes fantaisies, par lesquelles je ne tasche point à donner à cognoistre les choses, mais moy.* 1)

Sînt totuși unele idei mai des repetate, ce par a oglindi credința lui mai intimă, întru cit sînt luate chiar din viața lui proprie de elev.

Această viață e concretizarea unei întregi teorii asupra educației datorite principiilor pedagogice ale tatălui său. Cine n'ar simți recunoștință și adorație pentru un părinte, ce ar căuta a face, ca tatăl lui Mon-

1) II, cap. X, *Des livres*.

taigne, din copilărie un adevărat paradis al vieții ? De fericirea aceasta a avut parte MONTAIGNE. S'a bucurat poate de cea mai frumoasă copilărie imaginabilă. Tatăl său, un gentilom cu porniri extrem de democratice, l-a dat să fie crescut între țărani, spre a-l deprinde cu viața celor de jos, și a-l hrăni de mic cu temeinice simpatii pentru viața și suferințele lor. Și într'adevăr, MONTAIGNE a arătat, cât a trăit, dragoste sinceră pentru clasele obijduite ; și săgețile lui, ce nu dădeaș greș, s'aș îndreptat numai în contra aristocrației.

VIII.

Cît se îngrijia tatăl său de copilăria lui și căuta să nu fie turburată nici un moment ! Chibzuia lucrurile astfel ca ochii lui să se deschidă dimineața, deșteptat din somn, în sunetul muzicei, pentru ca impresia plăcută de dimineață să se păstreze în tot cursul zilei. Ce pioasă adorație pentru sufletul copilului ! Și ce adîncă și prevăzătoare preocupare de soarta vieții pămîntești ! Cînd s'ar respecta, măcar în parte tendința aceasta umanitară în practica educației de azi, ce de oameni n'ar fi în stare să zică la maturitate ca MONTAIGNE : « *Je ne foy's rien sans gayeté !* (1)

Prea des se uită că copilul e și el un om, cu drepturi la fericire proprie ; că copilăria e și ea o

¹⁾ (*Ibid*).

parte din viață, care trebuie trăită și pentru ea însăși, nu numai ca mijloc pentru un viitor problematic. E necesar să se reamintească, din cînd în cînd, acest respect de vîrsta copilăriei, pentru ca alături și în același timp cu instrucția, ba chiar prin instrucție și educație, să se asigure copilului fericirea vîrstei, sădind astfel în sufletul lui, din această fază gingașă, germenul fericirii viitoare. Altfel puține probabilități vor fi că omul va ști să guste mai tîrziu o curată și deplină fericire, căci și posibilitatea de a simți fericirea se învață și se cîștigă treptat, pînă devine o facultate naturală, ca parte integrantă din organismul psiho-fizic.

MONTAIGNE, în teoriile sale asupra educației, dă și el acest sfat părinților. Ba încă, în dorința de a se generaliza felul educației sale proprii, îndeamnă pe toți părinții să-și ducă copiii să fie alăptați și crescuți la țară, cum a fost el. Indemnul de astă dată, ajutat negreșit de interesul mamei de a-și face viața mai comodă, a prins mai mult decît de obicei. S'a ivit o modă, ce a ajuns cu încetul o adevărată calamitate, ca mamele să nu-și mai alăpteze singure copiii. A trebuit glasul răstit și patetic al lui J. J. ROUSSEAU, ca să întrerupă un moment dezastrul; dar ca dovadă că nici efectul revoltei lui ROUSSEAU n'a fost așa durabil, ar fi destul să citești unul din romanele mai din urmă ale lui ZOLA, «*Fécondité*», care, intenționat, pune în relief tocmai această plagă a societății franceze de azi, plagă de

care de altminteri nu e numai Franța bintuită. . .

Iată cum teoriile educative nu rămân numai în domeniul abstracției, ci se complică pătrunzând în problemele vieții și în mișcările sociale.

IX.

MONTAIGNE, grație metodei întrebuintate în casa părintească, ajunsese la vîrsta de șase ani, să vorbească latinește. E ușor de înțeles cum a obținut acest rezultat, dacă știm că limba latină a fost pentru el aproape un fel de limbă maternă, în orice caz o limbă vie. Profesorii lui nu știaū franțuzește, erau străini și vorbeaū cu el în latinește; în familie se vorbea înadins latinește; pînă și servitoarele trebuiră să învețe un număr de cuvinte latinești, ca să-l poată vorbi. Ce mirare deci că, la vîrsta de șase ani, MONTAIGNE nu știa franțuzește, ci latinește și că a trebuit să învețe limba franceză la *Collège*? Contrarul mai de grabă ar trebui să ne surprindă.¹⁾

La trei spre-zece ani își termină studiile; dar precocitatea învățaturii n'a apăsas deloc asupra

¹⁾ Quant à moy, j'avois plus de six ans avant que j'entendisse non plus de François ou de perigardin que d'arabesque: *et sans art, sans livre, sans grammaire ou percept, sans fouet, et sans larmes, j'avois appris du latin tout aussi pur que mon maître d'eschole le sçavoit (Essais, cartea I, chap. 25).*

intelenții lui. Căpătase în mod firesc instrumentul de cultură, limba latină, care pentru alții era poate un instrument de tortură. Ceta autorii clasici, cum ar ceti un copil de vârsta lui o carte de basme în limba maternă. Astfel se explică erudiția lui destul de mare. Desele citații din autorii clasici eșiau fără voce la iveală, necăutate, în chip firesc pentru scriitor și neobositor pentru cetitor.

Să nu credem totuși că MONTAIGNE, era entusiasmat pentru clasicitatea școalei. Pentru CICERON nu prea găsia multe laude; mai de grabă rezerve destul de severe.

«Quant à Cicero, les ouvrages qui me peuvent servir chez luy à mon dessein, ce sont ceulx qui traitent de la philosophie, signamment (a) morale. Mais, à confesser hardiment la vérité (car, puisqu'on a franchi les barrières de l'impudence il n'y a plus de bride), sa façon d'escrire me semble ennuyeuse; et tout aultre pareille façon: car ses prefaces, définitions, partitions, etymologies, consomment la plus part de son ouvrage; ce qu'il y a de vif et de nouvelle est estouffé par ses longueries d'apprests. Si l'ay employé une heure à le lire, qui est beaucoup pour moy, et que ie ramontoive ce que i'en ay tiré de suc et de substance, la plus part du temps ie n'y treuve que du vent; car il n'est pas encores venu aux arguments qui servent à son propos et aux raisons qui touchent proprement le noeud que ie cherche Pour moy, qui ne demande qu'à devenir plus sage, non plus sçavant ou eloquent, ces ordonnances logiciennes et aristoteliques ne sont pas à propos.»

Nu se sfieste să pună mai pe sus de el pe CESAR. «Certes je lis cet auteur avec un peu plus de

1) Cartea II, cap. X.

2) *Ibid.*

reverence et de respect, qu'on ne lit les humains ouvrages...»

Poate tocmai fiindcă cunoștea în fond literatura clasică, i se părea o parodie încercarea sterilă, cum se căuta să se învețe limba latină în școli. Nu numai că metoda întrebuițată nu ducea la scopul clasicității adevărate, dar MONTAIGNE mărturisește singur, din experiență, că aproape uitase limba latină în *Collège de Guyenne*, unde se învăța după pedantica procedare a regulilor gramaticale. «C'est un bel et grand adgement sans doute que le grec et le latin, *mais on l'achete trop cher.*» ¹⁾

X.

Afară de aceasta, simpla cunoștință a limbei latine orî grecești, nu constituie un ideal de educație. «Noi întrebăm mai ales de un școlar: știe grecește și latinește? Scrie în versuri sau în proză? Nu trebuie să cercetăm aceasta, ci dacă a devenit mai bun, mai cuminte, mai înțelept.»

Scopul nu e dar erudiția, cunoștința, ci purtarea, moravurile, educația. Se întreabă nu cît știe cineva, ci cît poate, cît înțelege și dacă a căpătat o deprindere bună de conducere în viață.

Din acest punct de vedere găsim pe MONTAIGNE, ca și pe RAMUS, un adversar declarat al pedantis-

¹⁾ ESSAIS, I, ch. 25.

mului, un antipod al polimatiei, care îngrămădește cunoștințele în capul tinerimii pînă se asfixiază inteligența. El cere să se știe din toate cite ceva, spre a se da inteligenței ocazie să se dezvolt. Cere formarea inteligenței, deci educația ei formală. Știința nu-i decît un prilej de exercițiu al minții.

De sigur MONTAIGNE aci a văzut just, dar necomplet; căci știința mai dă și activității practice instrumentul de a supune natura la trebuințele vieții și a ne da posibilitatea unei a dăptări mai complete la condițiile existenței mai fericite. Știința are și un scop practic, pe care MONTAIGNE nu-l vede. Pe cit de just pune în lumină prima funcțiune a instrucției, dezvoltarea inteligenței, pe atita ignorează utilitatea practică a științei, adică tocmai caracterul ei cu deosebire modern.

Și totuși, în altă ordine de idei, găsim în MONTAIGNE sugestii în adevăr moderne, aș putea zice aproape contimporane, în ce privește direcția generală a studiilor. Accentuează tendința social-umanistă, sfătuește să se dea preferință acelor studii, ce caută să orienteze pe om mai direct în mediul imediat încunjurător, în mediul uman, și deschid mîntea asupra naturii omului și societății omenești; și numai în al doilea rînd să vie științele exacte, științele de interes netăgăduit în prima linie pentru specialiști. El zice, reprezentînd direcția social-umanistă, deși nu cu toată conștiința deplină

a unui teoretician pedagog: « *C'est une grande simplesse d'apprendre à nos enfants la science des astres, et le mouvement de la huitième sphere avant que les leurs propres* »¹⁾. Cînd ambiția, avariția, temeritatea, superstiția îți ruinează, ca vrăjmași interni, sufletul, ce cauți în afară altă mărire, știință și stăpînire? Invață mai întîi de toate să fii înțelept și bun. « *Après qu'on lui aura dict ce qui sert à le faire sage et meilleur, on l'entretiendra que c'est que logique, physique, géometrie, rhétorique. . .* »²⁾

XI.

Iată programul. În centrul lui stă tendința de umanizare a omului. Restul e accesoriu și auxiliar. În scopul cunoașterii de noi și de oameni, și ca mijloc de a deveni mai buni și mai înțelepți, MONTAIGNE pune, tot ca studiu central, filosofia³⁾.

E greșită părerea că filosofia n'ar fi accesibilă elevilor. Dacă a ajuns o sperietoare de copii, nu este ea de vină, ci aceia cari au zugrăvit-o așa de hursuză, de posacă, încruntată și grozavă. « *Qui me l'a masqué de ce faux visage pâle et hideux?* » În realitate, nu e nimic mai amabil, mai plin de viață și voioșie, mai drăguț și atrăgător. « *Une mine triste et transie montre que ce n'est pas là son giste.* »

1) Cartea I, Cap. 25.

2) Cartea II, Cap. X.

3) *Essais*, cartea I, ch. 25.

Scopul ei este virtutea, care nu este o stăpînire uscată, cu privirea înghețată, moartea fericirii noastre pămîntești, ci soarele care radiază în noi și în jurul nostru adevărata fericire suavă, înaltă, omenească. Ea ne învață să trăim. De ce n'ar fi ascultată și de copil? «*On nous apprend à vivre, quand la vie est passée.*» Lucrul e cu atît mai ușor că, «*la philosophie, qui comme formatrice des jugements et des moeurs, sera sa principale leçon, a ce privilège de se mesler partout.*» ¹⁾ Cu orî-ce ocazie se poate face o aplicație cu tendință educatoare și cu putere de organizare a minții și inimei.

Nu vedem aci preocuparea modernă cea mai te-meinică, nu pentru-că e mai recentă, ci pentru-că e cea mai aprofundată tendință de organizare a studiilor, tendința social-umanistă? ¹⁾

Și în alte privinți e modern MONTAIGNE. El, care știa așa de bine latinește, propagă importanța învățămîntului limbii materne și a limbilor vii ale popoarelor învecinate. «*Je voudrais premièrement bien savoir ma langue et celles de mes voisins où j'ai plus ordinaire commerce*» ²⁾. Chiar clasicitatea greacă s'o cunoască în traducere franceză. «*Quant à mon aultre leçon qui mesle un peu plus*

¹⁾ Să se vadă acest sistem reprezentat în opera mea: *Curs de pedagogie*, pag. 322—333.

²⁾ *Essais* C. I, ch. 25.

de fruct au plaisir... les livres qui m'y servent c'est PLUTARQUE, depuis qu'il est françois.»

MONTAIGNE a luat înaintea timpului său și în chipul cum apreciază valoarea cărții pentru studiul naturii. Cere să se studieze natura direct din natură și să se dezvolte inteligența din contactul cu oamenii și lucrurile. De aceea recomandă călătorii dese, un mijloc lesnicios pentru aceia cărora se adresa sfatul lui, căci scria pentru educarea unui copil de om cu stare și nobil, cum aș scris de altfel mai toți teoreticianii pedagogi din acel timp.

Mai adaug, ca complectare, două note însemnate ce caracterizează pedagogia nouă în MONTAIGNE, în contrazicere cu obiceiul de atunci: importanța dezvoltării corporale, educația fizică, și revolta în-contra disciplinei brutale practicate în școli prin bătăie.

Nuiau era mijlocul clasic pentru stabilirea ordinei și a disciplinei; și nimeni nu se mira. De aceea mai toți scriitorii din timpul Renașterii și din prima parte a Evului Modern nu uită să atingă chestia bătăii și să condamne mijlocul acesta nepedagogic și ne-omenesc, ca să nu zic în umă, bun pentru dobitoace, nu pentru ființe cuvântătoare și înțelegătoare.

Numai școlile JESUITILOR, pe cari vom începe să le studiam în prelegerea viitoare, și încă și acestea mai mult la începutul lor și în perioada de inflo-

rire, aŭ înțeles că se poate și trebuie să se caute a se face studiul atrăgător prin el însuși, și că se poate și trebuie să se caute a determina voința elevilor prin mijloace psihice, nu brutal fizice, ca bătaia. Mai tirziŭ însă aŭ degenerat și ele, provocând o reacție revoluționară în contra lor.

Prelegerea X.

ȘCOALELE JESUITILOR.

I. Părerea lui BACON despre școlile Jesuiților. Ce deșteaptă în suflet cuvântul *jesuit*. Societate de luptă culturală. LOYOLA. Tactica nouă de luptă. Raporturi intime cu lumea. Misionarii. Școala.

II. Preocuparea pedagogică a ordinului în legea lui de organizare. Bula PAPEI PAUL III. Infățișarea unei societăți didactice.

III. Fazele de pregătire ale membrilor societății jesuite. *Noviciî. Școlariî. Coadjutoriî*. Faza ultimă, soldați ai credinței. — *Repetitio humaniorum*, germenul seminarului pedagogic pentru pregătirea profesorilor.

IV. Organizația școlilor jesuite. Scopul pedagogic urmărit: *tôt eloquens et sapiens pietas*. Aceleași dela 1599—1832, ca în «*ratio atque institutio studiorum*.» *Studia inferiora* cu cele cinci trepte. Ce autori se citeau și cu ce preocupări. Cum se făceau lecturile din latinește. — *Limba greacă*. — *Orarul*. Cum erau ocupate orele de clasă. — În vâțămîntul religios, din practică și sugestii zilnice. Mijloacele pentru deprinderea compunerii latine.

V. Mijloacele pentru stimularea voinței în educație. Emulația. *Concertationes*. Publicitatea onorurilor și oprobriului. Resturi din pompa examenelor și «premiilor» școlii jesuite în practica școlilor noastre. — *Studia superiora*. Introducerea în program a științelor noi mai dezvoltate.

VI. Procedările: *viva voce*. Cum elaborau studenții notele cursului. Recapitulările după curs. Discuțiile de sim-bătă și cele lunare.

I.

Marele BACO DE VERULAM nu găsește în timpul său nimic care să întreacă în valoare pedagogică școalele Jesuiților: «*Consule scholas Jesuitarum, zice el: nihil enim quod in usum venit his melius*». ¹⁾

Să urmărim sfatul lui și să cercetăm în ce consta excelența instituțiilor educative ale unei societăți religioase, care a jucat un rol așa de mare în istoria culturii moderne. Sentimentele deosebite ce deșteaptă numele lor, aduc o probă mai mult de acțiunea energetică ce au exercitat asupra spiritelor.

Admirația și neîncrederea, ura și entuziasmul, teama și disprețul se nasc, ca atâtea puteri antagoniste, în sufletele ce aud cuvântul *jésuit*. Pentru cei mai mulți însemnează ipocrizia periculoasă, care își pîndește, nebăgată în seamă dar vecinic neadormită, prada plănuită în vederea unui scop tainic, scop urmărit sistematic, fără răgaz, cu neînfrîntă tenacitate.

Societatea lui *Jesus* înființată de IGNATIUS LOYOLA (1481—1556) în prima jumătate a secolului XVI, a fost concepută, din capul locului, și înjghebată în vederea luptei pe terenul pașnic al cul-

¹⁾ *De augmentis scientiarum*, lib. IV, cap. IV. În cartea I a aceleași opere spune, că văzînd a lor «*industriam solertiamque tam in doctrina excolenda quam in moribus in formandis*» îi vine în minte vorbele lui Agesilaū: «*Talis cum sis, utinam noster esses*».

turii, cu scop practic anumit în mișcarea timpului. Ca societate de luptă a trebuit negreșit să-și atragă aliați și să aibă vrăjmași. Mulțimea epitetelor, cînd eulogiste cînd dislogiste, ce-I însoțesc numele, e un rezultat firesc al amestecului direct în arena vieții. Nu poți să te mișți în inghesuiala lumii, fără să împingi și să fii împins, fără să calci și să fii călcat. Iar cînd, în mersul tău, ai o țintă, și, ca să ajungi la ea, vrei să dai în lături lumea care merge în alte direcții, ori vrei s'o tirăști după tine, atunci, se înțelege, trebuie să te aștepti să fii nu numai împins și călcat, în imbulzeală, dar și lovit.

Societatea Jesuiților, organizată de LOYOLA la 1534 și sancționată de Papa la 1540, înseamnă o schimbare de tactică în luptele pentru preponderanță ale bisericeii catolice. Pe-cînd, cu un secol în urmă, papalitatea căuta, după observația lui RANKE, să utilizeze influența spirituală spre a căpăta puterea lumească, acum, în secolul XVI, își schimbă metoda: cu puterea lumească, deja cîștigată, caută să lupte pentru întinderea și menținerea autorității spirituale.

Unul din mijloacele prin care catolicismul căuta să-și lățească influența spirituală, a fost și societatea lui ISUS.

Jesuiții, ca armată religioasă, trebuia să recucească spiritele pierdute prin intervenirea mișcării religioase a Reformei. Dușmanul imediat era deci concurența protestantismului în lupta pentru cîștigarea lumii spirituale. Spre a se potrivi cu puterea

adversarului, catolicismul a trebuit să împrumute de la protestantism unele arme de luptă. Se văd nevoiți să intre, de acum înainte, în raporturi mai intime cu lumea; nu mai stați izolați în congregații monahale străine de interesele timpului. Catolicismul, prin societatea Jesuiților, străbate în mijlocul societății, caută să atragă sufletele, să gîndească cu gîndurile lumii, să simtă cu simțirea ei, ca s'o poată pătrunde mai d'aproape apoi cu gîndurile și simțirile sale proprii.

În vederea acestui scop, societatea se silea să-și pregătească și să-și trimită pe membrii săi ca misionari, în contact cu mediul omenesc spre a-l cuceri. Alcătuirea ei nu era aceea a unui ordin monahal ce trăește izolat, pentru cultura filosofico-teologică, ci aceea a unei pepiniere de misionari practici meniți a converti sufletele, a se pune în atingere imediată cu gîndirea omenească, prin conferințe, predică și mai ales prin școli.

Mijlocul de căpetenie a fost școala; de aceea e importantă tratarea societății lui Isus, din punctul de vedere pedagogic.

II.

În legea constitutivă a ordinului dată de IGNAȚIU (1541) se vede, dela început, în partea (IV-a) care tratează de educație și instrucție, tendința pedagogică, preocuparea de influența morală asupra tîne-

rimii. Jesuiții au înțeles foarte bine că, pelingă confesiunii, predicii, mijlocul de căpetenie pentru câștigarea spiritelor e să te adresezi tinerimii și să-i inculci, în perioada de germinație a sufletului, anumite idei, anumite criterii de apreciere, și să-i hotărăștii astfel, modul de a privi lumea și viața și de a aprecia evenimentele sociale. Sădind în suflet anumite moduri de a simți și voi, formezi omul după un tip dat.

Iată de ce, încă din cele d'întii propoziții ale legii sale organice, Societatea Jesuiților pune înaintea preocuparea de influența pedagogică. Se zice acolo că scopul societății e de a ajuta sufletul să-și ajungă menirea pentru care e făcut. PAPA PAUL III, în bula prin care recunoaște societatea, spune curat că ea se înființează «special pentru instruirea copiilor și persoanelor ignorante în religia creștină».

Pentru aceasta e necesară doctrina și arta didactică. Și «specialitatea» instrucției religioase rămase numai formală și ascunsă. În fond, școalele lor oferă instrucție complectă, în colegii și universități organizate după normele timpului. Parcă n'ai vedea alt-ceva decât o societate devotată numai învățămîntului și educației, o societate pedagogică. Și în adevăr, organizația societății lui Isus e așa chibzuită, că membrii ei trec prin o filieră de pregătire treptată, în scopul de a deveni buni profesori, oameni cu putință de a înrîuri asupra sufletelor. Negreșit, parte din ei erau destinați predicei orî ca-

rieri de confesori, dar cea mai mare parte se devota învătămîntului, educației. Astfel se explică de ce, în toate țările catolice, învătămîntul a fost în miștile acestei societăți didactice, pînă la jumătatea secolului IX-lea.

III.

Membrii Societății jesuitice treceau prin patru studii de pregătire.

1) Noviciatul. Ca *novici*, intrați cam la vîrstă de 16 ani, rămîneau doi ani și nu învățau carte, ci practica unele dispoziții pentru formarea caracterului, pentru disciplina firii; erau supuși la încercări, spre a se deprinde cu lepădarea de sine, cu înfringerea voinții, pregătire necesară pentru fazele superioare de militar creștin și didactic.

2) Scolastici, școlarii. Aceștia învățau limba latină și greacă, cunoștințele formale și reale din colegii.

3) După complectarea studiilor, intrau în faze de coadjutori: un fel de practicanți în arta de a învăța pe alții. Vedeau cum procedau maștrii celebri, îi ajuta în opera lor de educatori și învățatori, și se forma pentru a patra fază, cea superioară, de profesie.

4) În ultima fază, ca membri desăvîșiți ai societății, steteau la dispoziția ordinilor Papei, pregătiți pentru menirea lor.

Or-unde i-ar fi trimis trebuia să fie tot-deauna gata de plecare, ca niște soldați, veșnic în stare de mobilizare, veșnic pe picior de război. Aveau și drepturi însemnate: ei alegeau pe superiori, pe generali lor; și aveau locuințe separate, pe-cînd școlarii și coadjutorii locuiau împreună în colegii.

De remarcat, ca ceva superior în organizația societății, e faza în care se făcea repetiția cunoștințelor, «*repetitio humaniorum*», după terminarea studiilor. Aceasta corespundea cu faza c o a d j u t o r i l o r . Aci vedem începutul unei instituții pedagogice cu totul moderne, în organizarea învățămîntului secundar: instituția pregătitoare pentru cariera didactică. «*Repetitio humaniorum*» nu e decî decît începutul, inteligent chibzuit și executat, al *Seminarului pedagogic* pentru pregătirea profesorilor secundari. Numai pe baza unei astfel de alcătuiri înțelepte se înțelege influența predominantă a Jesuiților și succesul uimitor în întreprinderea lor educativă.

Pe noi ne interesează să cunoaștem mai de aproape organizarea și funcțiunea școlilor jesuite și pentru cuvîntul ce l-am mai spus în una din prelegeri, anume că școlile acestea s'au găsit în floare, în țările foarte apropiate de noi, în Polonia, unde se duceau, pentru perfecționarea cunoștințelor, tinerii nobili din *Moldova*.

IV.

Cum erau, mai în concret, organizate aceste școli? Ca scop al lor și al întregului învățământ, se pune acelaș lucru ce urmăriaș și școlile protestante, bunioară a lui STURM din Strassburg: anume tot «*eloquens et sapiens pietas*», tot religiozitatea, *pietatea* însoțită de *erudiție* și de darul perfecționat de a-și exprima gândirile și sentimentele: *elocvența*. Aceasta a făcut pe STURM să zică de Jesuiți că au luat scopul și mijloacele după școala sa din Strassburg. E adevărat că se aseamănă în unele privinți; dar observația lui PAULSEN ¹⁾ că acest scop era atunci în aerul civilizației timpului, că era luat din împrejurări comune ale dezvoltării Europei, mi se pare plauzibilă. Nu e nevoie să recurgem la imitație pentru explicarea asemănării, căci aceleași împrejurări sociale, aceeași fază de dezvoltare culturală și sufletească trebuiaș să ducă la aceleași concepții, la aceleași idealuri și la aceleași mijloace. Poate că atât STURM cât și Ignațiu de LOYOLA s'au adaptat la acelaș izvor. Se știe din biografiile lor că s'au întâlnit la Paris, că au stat în contact intelectual; și din corespondența ideilor, reflectate de lumea obiectivă a culturii timpului în spiritul lor, a putut ieși aceeași tendință generală.

Organizația școalelor jesuite, așa cum a făcut-o

¹⁾ *Geschichte des gel. Unterrichts*, vol. I.

IGNAȚIU de LOYOLA, a variat foarte puțin în decursul vremii. Găsim pe la 1599, deci cam după o jumătate de secol dela înființarea societății, o completă redactare a scopurilor și mijloacelor, ce se poate considera ca a doua ediție a constituției date de întemeietorul ei. Redactarea se datorește lui AQUAVIVA și a avut meritul de a oglindi definitivă organizare a școlii jesuite. Cum se vede înfățișată în «*ratio atque institutio studiorum*» din 1599, așa a rămas neschimbată pînă la 1832, cînd a încercat foarte puține și neînsemnate modificări.

Studiile se împărțeau în două categorii sau trepte principale: *studia inferiora* și *studia superiora*. Studiile inferioare țineau șase ani și corespundeau cu gimnaziul; după acesta urmau trei ani de studii superioare, în cari intrau studii filosofice.

După acești noă ani de studii, cari alcătuiău la un loc întreg învățămîntul secundar complet, se trecea în învățămîntul superior, în facultăți, unde începea învățămîntul special, și mai cu deosebire cel teologic.

Gimnaziul era împărțit, în ce privește studiul limbii latine, în cinci trepte principale:

1) *Grammatica infima*, 2) *Grammatica media*, 3) *Grammatica suprema*, 4) *Humanitas*, 5) *Rhetorica*.

Pentru clasa din urmă se întrebunțau doi ani, așa că avem un curs complet de șase ani. În clasa ultimă, de retorică, se punea clar ca scop *perfecta eloquentia*, cu două facultăți foarte însem-

nate: *oratoria* și *poetica*. Studiul întreg al retoricii se compunea din *praecepta dicendi*, din exercițiul de scriere (*stylus*) și cunoștinți din cărțile clasice (*eruditio*).

În tot timpul acesta, precum și în cei trei ani de interpretare a literaturii superioare, autorul, care servia ca bază lecturii și interpretării, era tot inevitabilul CICERON, al școlii lui STURM. Jesuiții, însă, mai citeau și alți autori, pe lângă CICERON, mai ales în clasele superioare, anume CAESAR, SALUST, TIT-LIVIU, iar dintre poeți OVID, VIRGIL, HORATIU. Dar, negreșit, se citeau numai părți din ei, și fragmentele se alegeau după copriusul lor.

Ceia ce preocupa în adevăr, foarte mult pe educatorii catolici, era copriusul de idei și sentimente ce se găsea în autori. Din cauza aceasta se făceau extracte, se evitau pasagiile ce ar fi făcut profesorului interpretarea dificilă sau penibilă din cauza copriusului. La nevoie, se scotea fraza suspectă, se trunchia fără cruțare, ca să nu se introducă în spiritul școlarilor idei ce ar fi dat loc la îndoeli religioase ori la sugestii periculoase pentru educația moralei.

Lecturile se făceau, mai întâi, în cursul inferior, sub formă de traducere din latinește în limba maternă; dar, mai târziu, traducerea se înlocuia cu interpretarea făcută tot în latinește, ca în școala lui STURM.

Pelîngă limba latină, se învăța limba greacă, dar

mai puțin; se da numai ca ceva secundar și suplimentar, cite un stert de oră în clasa V; iar, în clasele următoare, se mai adăoga cite o jumătate de oră, și aceasta totdeauna la sfârșitul claselor de după prînz; în fine, în cursul superior, se acorda o oră întregă, se citeau oratorii mai însemnați.

Pentru perfecționare în aceste limbi, se cereau compoziții de scrisori, de narațiuni, discursuri.

Orele de învățatură erau două și jumătate dimineața și două după prînz, împărțite și întrebuințate în mod stereotipic.

În ora întâia: regule de gramatică, sub conducerea decurionilor, din cursul superior, pecînd profesorii se ocupaū, în clasă, cu corectarea temelor oîi cu pregătirea lecțiunii următoare.

În ora a doua, lectură și interpretare; apoi, în jumătatea din urmă, repetiții.

Sîmbăta se repeta tot ce se făcuse în cursul săptămîinii, se învăța catehismul și declamații.

Învățămîntul religios am putea zice, deși se pare paradoxal, că era neglijat de Jesuiți, dacă ne luăm după programul de studii și după categoria cunoștințelor predate. Doar sîmbăta îl vedem figurînd în orar ca explicare a catehismului; deci s'ar părea că tocmai scopul principal, *pietas*, nu se urmăria cu destul interes și atenție. Dar nu trebuie să ne uităm numai la orele din program, ci la practica de toate zilele. În toate zilele școlarii

mergeau la biserică, în toate duminicile ascultau leturghia și în fiecare lună se spovedeau. Rugăciunile se îndeplineau cât se poate de des, iar confesiunea servia ca mijloc *practic* pentru sugerarea și inculcarea dispozițiilor religioase, zi cu zi, ceas cu ceas. Se făcea, deci, mai mult decât instrucție religioasă, se făcea educație.

E interesant să cunoaștem mijlocul practic pentru învățarea compunerii latine. Se dicta, la început, puține rînduri în limba maternă și se cerea să se reproducă în latinește coprintul. În cursul superior, se alcătuiu astfel scrisorile și se cerea, pentru fiecare lună, o compunere liberă în latinește. La versificare, se exercita în modul următor: se strica versul unui poet și se dicta ca proză, cerînd apoi elevilor să recompună poezia stricată. În cei trei ani din urmă se da să se imiteze vre-un pasaj dintr'un scriitor latin sau să se descrie în latinește evenimentele la cari elevii luaseră parte, ori să se facă epigrame, epitafuri.

V.

Măiestria Jesuiților se distingea, însă, în alegerea mijloacelor de a stimula voința, de a mișca sufletul la acțiunile voite de dînșii, în educație. Evitînd mijloacele violente, bătaia, se serviau de stimulente psihologic al ambiției, al iubirii de onoare, de distincție, al emulației. Atingeauă cu dibăcie

coarda egoistă a iubirii de sine, amorul propriu. În aceasta excela pedagogia jesuită. Cu un spirit de invenție miraculos, se căuta, se alegea, se rafina, îmboldirile, menite să pună în mișcare rezortul ambiției personale și spiritul de întrecere.

În fiecare clasă, fiecare școlar avea un *aemulus*, pe care trebuia să-l supravegheze, să-l controleze, să-i arate greșelile în vorbire, în scriere, în toate mișcările și manifestările, comparându-se mereu cu dînsul și luptînd neconștient să-l întrecă. Se împărția apoi clasa întregă în două părți, ce stăteau în raporturi de rivalitate. *Cartaginezii* și *Romanii*, sau *Grecii* și *Troienii* se lua la întrecere în facerea temelor, în discuții, *concertationes*, în tot ce se dădea de profesor ca lucru.

Nu aprețiez deocamdată sistemul școlar al Jesuiților; caut numai să-l expun. Voi reveni în urmă asupra inconvenientelor.

Se dădea elevilor, ca încurajare, titluri pompoase: magistrați, pretori, censori, decurioni, după gradul lor de distincție; și meritul său demeritul lor relativ se căuta să se afișeze cît mai mult în public. «Banca nefericirii sau a rușinii» era ocupată de vinovați. Publicitatea, zgomotul, fastul, solemnitatea erau folosite cu meșteșug pentru producerea efectului stimulant. Se organiza discuții publice, reprezentări publice, distribuții de premii în public pentru acei ce săvîrșeau, într'un timp dat, cea mai bună lucrare, o compoziție în

latinește bunioară; se invita și persoane străine de școală și se striga în mod solemn, numele celui ce reușise mai bine, i se da un premiu, însoțit de un vers de laudă din partea prezidentului serbării, și care se cînta pentru preamărirea și gloria triumfătorului.

Se organiza examene publice, cu pompă, la finele anului; la ele asista directorul de studii al instituției și doi membri, cari nu făceau parte din profesorii școlii. Aceștia cercetau, iarăși cu pompă și solemnitate, valorile relative ale școlarilor și decernau în urmă gradele cuvenite.

Resturile sistemului se mai văd și azi în practica școlilor. Ce sînt premiile, cari de curînd au început, de altfel, a nu mai avea la noi așa mare însemnătate? Ce-s examenele publice dela finele anului? A fost un timp, nu de mult, cînd împărțirea premiilor era un eveniment public, chiar în orașele mari, o festivitate la care asista tot ce avea orașul mai strălucit, începînd dela domn și vlădică, pînă la cel mai sărac și smerit părinte al vr'unui elev meritos.

D'apoi examenele publice de sfîrșit de an! Se considera ca un prilej de distracție pentru orășeni cari veniau, ca la teatru, să vadă cit de miraculos răspund copiii la întrebări. Cîte-un asistent, care doria să treacă de «om cetit», punea, la întimplare, întrebări preparate de acasă, dar pe cari adesea singur nu le pricepea; și plăcerea lui era

să vadă că nimeni din clasă, nici chiar profesorul nu le poate deslega. Atunci dădea din cap nemulțumit de știința școlii; sau, dacă era mai generos, binevoia să o lumineze cu câteva explicații îngăimate de ocazie. Idealul era ca elevii să poată răspunde la orice întrebări din materia pusă la examen în acea zi. Criteriul valorii unei clase și a profesorilor se punea în mulțimea cunoștințelor și reziziunea răspunsurilor bune.

Azi pompa și însemnătatea examenelor publice a cam început să dispară la noi. E un semn bun, că lumea școlară și cea conducătoare judecă mai just scopul, mijloacele și opera didactică a învățămîntului și educației. Dar tot a rămas ceva din pompa mijloacelor de emulație a școlilor jesuite, și vom vedea, cînd vom aprecia sistemul întreg, dacă merită să persiste, dacă i se poate atribui vre-o valoare.

Mai adăog, pentru complectarea cadrului de cunoștinți predate în școlile jesuite, că, după cei șase ani de studiu, urmau în cei trei ani din urmă, cursuri superioare de: *retorică, fizică, metafizică, și etică*. Alătura cu fizica, în mod secundar însă, se dădea în anul al doilea cunoștinți elementare de *astronomie, geografie, meteorologie, matematică*, iar în anul al 3-lea cunoștinți elementare de *psihologie*.

Un merit al școlii jesuite a fost că a căutat

să-și asimileze și să reprezinte întregul complex al cunoștințelor omenești, fără să omită nici o ramură din cele ajunse întru cîtva la vre-o dezvoltare, și, cînd vor degenera, vor ispăși greșala tocmai pentru călcarea normelor cari le-au ridicat, vor degenera pentru că nu vor mai ține seamă de noile curente de viață.

Nu trăește o instituție ce ignorează viața din jurul ei! Moare, cine fuge de viață. Și moartă este o instituție care nu mai influențează asupra timpului. Și nu poate influența asupra lui, dacă se depărtează și face abstracție de el.

VI.

În școlile jesuite se prevedea, în detaliu, pînă și modul cum trebuie să procedeze profesorii, anume dacă trebuie să-și dicteze cursul ori numai să-l expună prin viu grai.

Se făcea apologia, de altfel întemeiată, a prelegerii *viva voce*, în opunere cu prelegerea citită. Se raționa că ideia vorbită liber se prinde mai degrabă de spiritul ascultătorilor decît cuvîntul scris și citit, care se înfățișează ca ceva rece și mort. Se mai discuta și chestia dacă e bine ca cel puțin să se alterneze dictarea cu explicarea. În proiectul de regulament se interzicea expres dictarea, mai tîrziu s'a admis alternîndu-se cu expunerea.

Practica dictării cursului, însoțită de explicare, se

găsește pînă și azi la Universitățile mari germane, chiar la profesori celebri. Așa, unul din cei mai însemnați profesori de filosofie ai Universității din Berlin, ZELLER, eminentul istoric al filosofiei grece, precum și DILTHEY, autorul însemnatei opere: *Einleitung in die Geisteswissenschaft* și pătrunzătorul psiholog al vieții lui SCHLEIERMACHER, aveau obiceiul de a-și alterna dictarea cursului cu explicarea părții date sau a-și formula într'un dictat scurt partea prelegerii expuse mai întiu liber.

Dar, desigur, observațiile făcute încă din secolul al XVI-lea asupra acestei procedări sînt valabile și azi, în mare parte. După ce a scris dictatul, adesea auzitorul, asigurat de adevărul științei formulate, se simte dispensat de a mai asculta mai departe încă odată aceleași idei vorbite, se ocupă cu revederea, cu corectarea erorilor strecurate în cele scrise.

E sugestiv și folositor să cunoaștem mijlocul cum utilizează studenții notele și cunoștințele ascultate, fie la liceu, fie la universitate. Imediat după prelegere, adunați în grupe de zece inși, căutați în o jumătate de oră să și-o recapituleze. Unul vorbea, iar ceilalți ascultați, întimpinau, complectau. La această recapitulare asista cîteodată și magistrul, timp de un stert de oră, spre a da explicații la nedumeriri.

Cunoștințele căpătate la cursuri se desăvîrșiau apoi și se aprofundați prin discuții în fiecare sim-bătă, în timp de două ore, iar lunar în o discuție

publică, la care luaă parte și străinii. Unul ținea o prelegere: se numeau doi sau mai mulți oponenti, ce îl combăteau, sub forma silogistică a argumentației logice. Și propunătorul, în replică, repeta silogismele adversarilor în propoziții diferite, spunând după fiecare: *concedo orī nego majorem, minorem* sau *conclusionem*.

Aceste exerciții logice ajutaă nu numai la aprofundarea și întărirea cunoștințelor, ci dădeaă spiritului ocazie să se exercite, să se fortifice în luptele intelectuale vii.

Iată filiera pregătirii prin care se trecea în școlile jesuite: cum ajungeaă treptat dela cunoștința gramaticii pînă la interpretarea autorilor, cum se adîncea apoi în clasa de retorică, de *Humanitas*, literatura înaltă, și se complectăă criteriile formale prin cunoștinți reale de filosofie, și cum, în cele din urmă, venia ca încoronare dezvoltarea cunoștințelor teologice, cînd intrai, în fine, în faza de magistru, de *professus*.

Vom vedea, în prelegerea viitoare, în ce consta valoarea și defectele sistemului de educare al Jesuiților.

Prelegerea XI.

VALOAREA SISTEMULUI DE EDUCAȚIE AL JESUIȚILOR.

I. Meritele școlilor Jesuiților. Educația fizică. Studiul plăcut. Neajunsurile: dezvoltarea amorului propriu, a facultăților receptive și gustului de efect exterior. — Memorarea.

II. Suprimarea spontaneității mintale. Spiri-
ritele inovatoare înlăturate. Idealul: *uniformitas et solidi-
tas doctrinae*. Supunerea oarbă — «*perinde ac cadaver.*»

III. Cum se explică puterea jesuitismului. Stăpînirea de
sine individuală, disciplina de corp.

IV. Extensiunea geografică a mișcării pedagogice a Je-
suiților. Organizația Universității din *Viena*. Cucerirea cî-
de Jesuiți. Jesuiții în Ungaria și Polonia; în Franța.

I.

Să relevăm mai întîi meritele sistemului de edu-
cație jesuite. Sînt de notat două puncte de merit,
ce nu le găsim la celelalte instituții culturale ale
timpului:

1) Ingrijirea atentă pentru educația fizică și să-
nătate;

2) Preocuparea, tot așa de serioasă, de a face învățămîntul plăcut și atrăgător.

Chiar în ce privește modul de a stabili disciplina, putem releva o inovație, care constituia un pas spre mai bine. Pecînd în celelalte școli se întrebuinta bătaia, jesuiții căutaū și știaū să stabilească ordinea și disciplina prin admonestare, prin dezvoltarea ambiției, emulației, prin captivarea sufletului.

Acestea ar fi deajuns pentru justificarea însemnătății de care se bucuraū școalele jesuite și afluența lumii către dînsese.

Să nu trecem, însă, cu vederea defectele.

Intrebuintarea rafinată, pînă la exces, a mijlocului emulației pentru stimularea la studiū, și pentru stabilirea disciplinei, tindea la dezvoltarea excesivă a amorului propriū, ce pune în umbră respectul de alții, în dauna iubirii obiective de dreptate. Căutarea efectului exterior, fățarnica goliciune a aparențelor uimitoare ce amăgesc spiritul, iată ce s'aū imputat cu drept cuvînt Jesuiților.

Puneaū prea mare preț pe dezvoltarea facultăților receptive și pasive, neglijaū dezvoltarea spontaneității sufletului. Memorarea cunoștințelor, înscrierea lor în minte în mod indelibil, era o maximă didactică de frunte la Jesuiți. «*Primum memoriam ipsam perficere*». Pentru aceasta se recomandă repetiția: «*repetitio mater studiorum*»: repetări silnice ale lecțiilor, repetări sumare

săptăminal, apoi examene, cu alte repetări generale prealabile.

Maxima lor nu era firește fără oare-care temeiu. Memorarea cunoștințelor dobândite servesc ca organ spiritual pentru cîștigarea altor cunoștinți noi; dar, mai ales, ajută la persuadarea oamenilor. Una din pricinile pentru cari oamenii, oricît de învățați, nu reușesc în discuție să convingă pe alții, e uitarea acelor cunoștinți pe cari în realitate le posedă, dar cari atunci le scapă din memoria conștientă. Jesuitul, spirit înarmat pentru luptă, trebuie să fie totdeauna gata, totdeauna pe picior de apărare sau de atac, avînd la îndămină în orice moment puterea cunoștințelor învățate.

II.

Se insista, însă, numai asupra calității receptive a spiritului; activitatea liberă a spiritului nu se exercita. Intregul sistem de educație al jesuiților ducea, din contra, la suprimarea spontaneiității mintale; și prescripțiile precise ale generațiilor, și practica lucrului țintea conștient la acest rezultat.

Faza de profesorat, o fază pregătitoare pentru menirea de misionar, de predicator, etc., începea, ca și pregătirea didactică, la o vîrstă imatură, cînd puterea de judecată nu și-a luat încă avînt îndestulător, cînd cunoștințele abia puteau fi asimilate, necum

să aibă timp și prilej să germineze, să producă altele noi. Și se interzicea îndoiala în mod categoric.

Cum să se dezvolte o mișcare științifică, acolo unde libera cercetare se suprimă și nașterea de idei noi se osîndește, ca o nelegiuire?

Iată ce citim în unele din ordinile ce se transmiteau inferiorilor: Profesorii de filosofie trebuie «nu numai să fi absolvit cursul de teologie, ci să fi repetat doi ani, pentru ca învățămîntul lui să prezinte mai multă siguranță și să servească mai bine teologiei. Dacă însă vre-unii din ei s'ar arăta cam înclinați spre inovații și cu spirit prea liber, trebuie să fie înlăturați fără șovăire din învățămînt». ¹⁾

După ce erau primiti, li se recomanda că «chiar în lucruri în care credința și pietatea nu încearcă nici un pericol, nu trebuie nimeni să vină cu întrebări noi sau vre-o idee nouă în chestiuni de oare-care importanță, fără să se fi consultat mai întîiu cu superiorii. Și nu trebuie să propună nimic în contra vederilor anumite ale doctorilor sau în contra organizării generale a școalelor. Ci din contră toți trebuie să urmeze doctorului celui mai recunoscut și să adopte vederile cele mai acceptate, mai ales în Academiiile catolice» ²⁾.

¹⁾ *Ratio studiorum*. Citat de PAULSEN, *Geschichte d. gelehrten Unter. I*, 425.

²⁾ *Ibid.*

Idealul era «*uniformitas et soliditas doctrinae*», mecanizarea instrucției ridicată la dogmă pedagogică. Cu acest principiu de organizare, mișcarea instinctivă a spiritului, în căutarea adevărului, se comprima. Nimeni nu putea să vadă sau să afirme ceea-ce nu era admis ca adevăr. Așa că MICHELET avea dreptate: «*La mécanique des Jésuites a été active et puissante, mais elle n'a rien fait de vivant: Pas un homme en trois cents ans!*» De alt-fel nici nu se lăsa inteligenței timpul necesar pentru aprofundarea măcar a unei ordini de idei. Se trecea repede de la o catedră la alta, de la o facultate la alta. Un docent, din ordinul superiorului, putea fi mutat de la o specialitate sau categorie de cunoștinți la alta fără să fi avut răgazul, să adâncească puțin pe cea veche.

Ținta lor, la urma urmei, nu era formarea unui om, ci a unui instrument de luptă. Pentru aceasta, trebuia soldatul lor să știe numai atit și numai așa, cum cerea planul general de campanie dat de statul major. Și, ca în orî-ce armată disciplinată, se cerea supunerea oarbă, ascultarea necondiționată de ordinele șefilor. Individualitatea, cu particularitățile sale de natură, de gândire și voință, nu'și avea locul, nu avea ce căuta, strica ordinea, mecanismul perfect al mișcării colective. Renunțarea la personalitatea proprie și rezolvirea eului în supunere absolută la comandă «*perinde ac cadaver*», iată formula. *Obedientia*

caeca, tum in executione, tum in voluntate, tum in intellectu».

De altfel, principiul libertății învățămîntului nu-l găsim formulat expres nici la alte școli din acel timp. Poate o idee de așa ceva se arăta doar în școlile protestante, poate mai mult din cauza imposibilității de control; dar și în ele domnia tendința uniformității și solidității doctrinei. Totuși Universitățile, crescute pe teren protestant, au ajuns curînd la stabilirea principiului de libertate în cercetarea și învățarea științei. În școlile catolice, însă, libertatea de cercetare și expunere a adevărului s'a cîștigat foarte tîrziu.

III.

După ce am arătat cîteva calități și defecte, ce legitimează atît admirația cît și critica stîrnită de sistemul de educație al Jesuiților, e important să ne punem întrebarea: Cum se explică marea putere de care s'a bucurat jesuitismul?

Una din forțele prin care s'a ridicat și întemeiat jesuitismul a fost extraordinara stăpînire de sine a membrilor săi. Un caz concret ne va ilustra aceasta. Voi relata o mică scenă dintre un jesuit și directorul gimnaziului din Gratz. ¹⁾

¹⁾ PAULSEN, op. cit., I, pag. 409.

Jesuiții obișnuiau să vină adesea la lecțiile gimnaziului și să pună întrebări elevilor; dar modul lor de a întreba pe elevi, la sfârșitul lecției enerva pe director, care nu vedea cu ochi buni pe acești mosafiri în școala sa: îi considera ca spioni. Odată, în urma unei cestiuni puse de un jesuit, directorul izbucni. Supărat, spuse jesuitului că ar face mai bine să-și vadă de școala lui, că el nu se duce să viziteze școala jesuiților.

— «*Utinam venias! Experieris omnem humanitatem*», fu răspunsul jesuitului.

— «Vă cunoaștem noi, jesuiților.»

— «*Sumus amatores veritatis.*»

— «*Amatores mendacii!*». La aceste ultime vorbe jesuitul plecă liniștit, fără să mai răspundă.

Știau jesuiții să-și stăpînească pornirile și sentimentele ce ar putea turbura raporturile lor cu lumea. Dar deși ajunseseră parcă să reprezinte idealul absolut al rațiunii incarnate, știau și cum să permită în ascuns pasiunii să se descarce, și să rămină oamenii: «*dumtaxat nemo sciat*». În aparență, totuși, țineau perfect rolul concretizării materiale a ideilor lor. Succesul în comprimarea manifestării patimelor le-a dat succesul în cucerirea spiritelor.

Intre alte caracterizări ale catolicismului față de protestantism, se poate pune și aceasta: Catolicismul se caracteriza prin o disciplină dusă la extrem, prin organizare riguroasă; nimic

nu se permitea peste legile și regulamentele ordinului; iar individualitatea, ce nu încăpea în aceste cadre înguste, trebuia eliminată. Direcția protestantă din contra: lăsa liberă dezvoltarea spontană a ființei omenești. Aceasta explică propășirea culturală a instituțiilor protestante și aversiunea ce a inspirat mișcarea jesuiților.

IV.

O repede privire, pentru încheiere, asupra extensiunii geografice a mișcării pedagogice a Jesuiților. ¹⁾

Prima instituție apărură în Roma la 1550, *Collegium romanum*, centrul și modelul școlilor catolice în genere. Tot în Roma se înființă, curînd după aceasta, o instituție de preparare a tinerilor germani catolici, *Collegium germanicum* (1552), unde se formau «atleții» spirituali, mențiți să fie trimiși să lupte în Germania, prin exemplul vieții lor, prin învățămînt, predică, confesiune, în contra reformei, ca apărători ai credinței atacate, propagatori ai ei mai departe.

Afară din Italia, prima țară cucerită de campania școlară a jesuiților a fost *Bavaria*, unde, timp de două secole, învățămîntul fu stăpînit și condus de spiritul ordinului, începînd dela palatul prin-

¹⁾ PAULSEN, op. cit., I, p. 387.

cipilor pînă jos. Curînd se prinse influența lor în țările *Rinului* și din *Nord-Vestul Germaniei*, avînd ca centru de operație *Colonia*. În jumătatea sec. XVI, se întinse în ținuturile austriace de sub coroana habsburgică, și anume mai repede în părțile de sud, în *Tirol* cu centrul în *Innsbruck*, apoi mai departe în *Gratz* și spre părțile de ost, *Freiburg*; mai greu, dar după lupte încoronate cu succes, în regiunile cu centrurile *Praga* și *Viena*.

Cîteva amănunte asupra mișcării școlare din *Viena* centrul cel mai apropiat de Romîni, nu vor fi fără interes. Învățămîntul se reformase în prima jumătate a sec. XVI, în spiritul protestantismului, după inspirația lui MELANCHTON. Organizația universității prevedea 13 lectori, cari puteau să locuiască chiar în clădirea instituției, dacă nu erau căsătoriți.

«Cursul complet durează patru ani, doi ani pînă la bacalaureat, doi pînă la *magisterium*. Pentru bacalaureanzii propunea în primul an:

- 1) *grammaticus* la ora 6, gramatica latină (Sinaer, Priscian), cu un autor potrivit (s. e. Terențiu).
- 2) *dialecticus* la ora 8, dialectica lui Caesarius, Agricola sau altul;
- 3) *rhethor*, la ora 3. Cic. *ad Heren.*, *partit orat.* Quintilian, cu un discurs al lui Ciceron, ca ilustrație pentru *praecepta*;

În anul II-lea:

- 4) *physicus primus* la ora 7 cele patru prime cărți ale fizicii arist. și un compendiu *de anima*.

5) *matematicus primus* la ora 9 aritmetica, geometria, astronomia (*sphaeram Joh. de Sacrobusto*); noaptea va arăta stelele 'pe cer cu ajutorul unui glob.

Pentru *magistranzi*:

6) *professor Organi Aristotelici* la ora 9, în doi ani.

7) *physicus secundus*, ora 8, scrierile fizice ale lui Aristot, în doi ani.

8) *mathematicus sec.*, la ora 3, în fie-care an, cele cinci cărți prime ale lui Euclid, și astronomia în doi ani, și întrebuițarea tablelor și instrumentelor;

Pelîngă acestea:

9) un *astronom* sau *matematic* celebru la ora 1 despre matematică sau astronomie;

10) un *ethicus*, la ora 3, despre Etica și Politica lui Aristot.

11) un *professor litterarum politicarum qui historiarum lectionem cum poësi conpingat*: la ora 1, despre Cesar, Salustiu, Liviu, Horatiu, etc.;

12) un *Hebraeus*, la ora 7, gramatică și lecturi;

13) un *Graecus*, la ora 12, în primul an gramatica cu bucăți de cetire din Lucian, Aristofan, Demostene, etc.; în al doilea, Omer, Orfeu (*Argonautica, Epigrammata aut ejusmodi aliquid*).»

Universitatea, astfel alcătuită, avea privilegiul învățămîntului: nici o altă instituție de educație și instrucție nu putea funcționa fără consimțimîntul ei. Regele Ferdinand chemă însă la Viena, 1551, vre-o cițiva catolici. Veniră 12 jesuiți, Italieni, Spanioli și Olandezi, cu pretenții mici: să li se dea voie să țină doar prelegeri teologice la Universi-

tate, și să deschidă și un colegiu. Un jesuit superior CANISIUS, căpătă în curînd ascendent asupra regelui. După vre-o șapte ani obținură două catedre sta-tornice de teologie la Universitate și dreptul de a învăța și predica în țară; după doi ani mai luară conducerea unei școli noui înființate de regele pentru educarea nobililor; după vre-o zece întin-seră mina asupra altor catedre universitare din altă facultate. Atunci Universitatea se trezi, dar cam târziu: mijloacele de represiune nu mai avură efect. Măiestria didactică a jesuiților, cari învățau preala-bil. arta de a instrui și de a cunoaște, își arătase puterea. Sălile lor erau pline de auzitori, pecînd la ceilalți abia urmau a zecea parte. N'a trebuit mult și forța lucrurilor a silit autoritatea să incor-poreze colegiul jesuit cu Universitatea și, în cele din urmă, să lase tot învățămîntul sub influența te-nace și dibace a «părinților», pela începutul seco-lului XVII.

Puterea lor se rezlăți treptat dar mereu asupra *Moraviei*, ca și a *Boemiei*, asupra *Sileziei* și *Poloniei*. Marea Universitate poloneză din *Cra-covia*, unde mergeau tinerii nobili ai *Moldovei* să iea instrucție superioară, a stat sub influența jesuiților dela jumătatea sec. XVI.

În *Ungaria*, deși intrați tot din a doa jumătate a sec. XVI, cînd înființară deja un colegiu la *Tyrnavia* (1561), totuși perioada de înflorire a puterilor abia

în sec. XVII își ieia avînt, sub protecția împăratului Leopold (1658—1705).

Dacă în răsărit aŭ ajuns așa de departe și aŭ putut să prindă rădăcinii în țările clasice ale reformei, ca Germania, ne putem face ideie cit de întinsă și de tare era stăpînirea Jesuiților în apus, în țările de unde își trăgeau originea, în *Italia*, reședința șefului suprem al catolicismului, în *Portugalia* și *Spania*, patria lui *Ignațiu de Loyola*.

Ceva mai greu se stabili școala jesuită în *Franța*, ¹⁾ deși înființarea ordinului (1534) s'a realizat în Paris și se părea la început că împrejurările le sint favorabile propagandei. În adevăr, *Enric II* dete Jesuiților voia (1550) să deschidă școli în tot regatul. Dar parlamentul și universitatea luară îndată o atitudine dușmănoasă față cu aspirațiile ordinului. O sută de ani de rezistență legitimă de o parte, de persistență îndărătnică de alta, constituie istoricul cuceririi treptate a învățămîntului de către Jesuiți în Franța. După ce *Sorbonna* i-a declarat periculoși, un conciliu dela Poissy le îngădui practica învățămîntului, nu ca ordin religios ci ca societate de studiu.

¹⁾ VEZÎ DESJARDINS, *Les Jesuites et l'Université devant le parlement de Paris en 16 siècle*. Paris 1877. LUDWIG HAHN, *Das Untersichtswesen in Frankreich*. COMPAYRÉ, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*. Paris, 1879, vol. I.

Instituțiile înființate îndată în Paris, sub numele de *Collège de Clermont* (1564), atraseră atita mulțime de lume, prin gratuitatea și iscusința didactică a învățămîntului, încît, văzîndu-se succesul lor repede, li se refuză dreptul de a conferi gradele Academice.

Afară din Paris, la Lyon, Bordeaux, Toulouse izbînda lor creștea mereu, cînd atentatul în contra lui Enric IV, încercat de un fanatic ieșit din școala lor, unde fusese hrănit cu idei regicide, le atrase urgia parlamentului, care hotărî izgonirea complicilor morali ai atentatului din Paris și din Franța, ca pervertitori ai sentimentelor tinerimii și vrăjmași ai statului (2594). Dar Enric IV revoacă în curînd (1603) decretul de expulzare, și d'aci înainte, cu toate protestările Universității, Jesuiții căpătară cu încetul libertatea de a propune învățămîntul în toate ramurile. Numai dreptul de a conferi grade academice îl cîștigară mai tîrziu, sub LUDOVIC XIV, care le permise să-și numească vechiul lor colegiu Clermont: *Collège Louïs le Grand*.

Atunci triumful lor în Franța fu deplin.

În prelegerea viitoare vom părăsi secolul XVI, și ne vom îndrepta spre noile idei și curente pedagogice, izvorite în mișcarea culturală a secolului XVII. Vom întilni numele a trei mari spirite, cari aū ilustrat pedagogia secolului XVII: RATICHIUS, COMENIUS și JOHN LOCKE. Primul, pare, într'o privință,

că ne prezintă o revanșă a lumii protestante, pe terenul școlar, în contra progreselor Jesuiților.

Jesuiții făcuseră din școală, din arta didactică și educativă, o armă de luptă a catolicismului pentru readucerea spiritelor la ascultarea bisericii romane. Trebuia, din partea adversă, să se ridice o capacitate, care, rafinând armele luptei culturale în domeniul didacticei, să caute a lăsa pe o treaptă inferioară școlile Jesuiților.

RATICHUS ne face uneori impresia că ar avea această intenție, după modul misterios cum își propagă și aplică metodele sale. Dacă nu și le publică la început și obligă pe intimi să nu le divulge, e frică să nu le afle alte secte religioase, mai ales Jesuiții, ca să nu profite și dinsele pentru școlile lor. Pedagogul luteran avea convingerea că descoperise un sistem nou de armă, pe care, firește, nu trebuie să-l afle tocmai vrăjmașul ce ducea războiul în contra reformei. E interesant că războiul se da tocmai prin mijloacele ce alcătuiesc materialul unei istorii a teoriilor și instituțiilor pedagogice. Rivalitatea religioasă se transportă și pe terenul obiectului nostru de studiu, schimbându-se în emulație didactică.

Prelegerea XII.

CURENTELE CULTURALE ALE SEC. XVII.

RATICHIUS. COMENIUS.

I. Luptele curentelor culturale pentru cucerirea școlii. Curentul științific, început din sec. XV și XVI, accentuat în sec. XVII. COPERNIC, LEONARDO DA VINCI; KEPLER, GALILEI.

II. Strălucirea științifică a sec. XVII. NEWTON. Societățile științifice. Moda ocupației cu știința.

III. Alt curent: poezia și literatura modernă. Dezvoltarea literară a Italiei, Franței, Angliei și Germaniei.

IV. Trebuința școlii de a adapta spiritele la trebuințele izvorite din faza evoluției politico-sociale a popoarelor moderne, prin cunoștinți moral-sociale. Invățământul civic și tendința social-umanistă, ca cerință a timpului modern impusă școlii.

V. Din ce necesitate social-culturală se naște *didactica*. Principiile generale ale didacticilor sec. XVII.

VI. BACON influențind indirect pedagogia timpului.

VII. RATICHIUS, un premergător. Știe să atragă atenția asupra unei direcții pedagogice. Spiritul lui de reclamă. Încercările lui practice ne-izbutite. Principiile lui pedagogice de reținut. Judecata lui OXENSTIERNA asupra lui RATICHIUS.

I.

Doă curente culturale însemnate am văzut accentuându-se în decursul sec. XV și luptând pentru

cucerirea școlii, pentru intrarea în funcțiunea instituțiilor de educație:

- 1) curentul umanist clasic al spiritului antic, cu studiul literaturilor și limbilor latină și greacă; și
- 2) curentul spiritului religios al doctrinei creștine, elementul general nou al evoluției moderne.

Cel din urmă, mai vechiu decit mișcarea umanistă, își ieă un avânt puternic de viață nouă prin zguduirea energică a revoluției lui LUTHER. Intre reformă și catolicism se încinge o luptă înverșunată pe toate țărimurile. Ideile lor își caută ființă durabilă organizându-se în societăți și instituții. Citadela, căreia mai ales îi dau asalt, voind fiecare să-și pună steagul biruinței pe zidurile ei, este școala.

Școala dă ultima consacrare a triumfului unei direcții culturale. Ideile noi, științele noi, tendințele sociale noi își caută un loc în sanctuarul școlii, ca niște drumeți în calea progresului, cari vin și cer un loc de adăpost în caravana ce percurge veacurile, urcând neconținut omenirea spre mai bine și spre mai multă lumină.

Se poate urmări secol cu secol această candidare persistentă la porțile școlii din partea tuturor științelor și curentelor de idei apărute într'o epocă. Un exemplu ni-l prezintă secolul XVII.

Ar fi unilateral să ne închipuim că toată mișcarea intelectuală a secolului se reduce la rivalitatea dintre spiritul religios și umanist deoparte, și mai departe între direcția reformistă și jesuită.

Să nu uităm că secolul al XVII strălucește în istoria științelor prin numele lui KEPLER (1571—1630) și GALILEI (1564 — 1642). Să nu uităm că, nu mai mult de un secol mai înainte, marele COPERNIC (1473—1544) dăduse inteligenței omenești posibilitatea unei alte imagini și concepții de lume decît cea tradițională, a lui PTOLOMEU. Să ne aducem aminte de mulțimea cunoștințelor de tot felul cu care crescuse tezaurul științei faptelor de observație, în urma călătoriilor și descoperirilor geografice, în urma invențiilor grămădite în mod uimitor de la ieșirea din Evul Mediū. Să notăm că starea de înflorire a industriei orașelor din timpul acela, mai ales a orașelor italiene, deștepta nu numai mîndria omului, prin sentimentul mărit al puterii sale asupra naturii, dar mai trezia și reflexiunea încordată a geniului teoretic asupra cauzelor și forțelor naturii, pe temeiul cărora se puteau realiza minunile artei industriale.

LEONARDO DA VINCI (1452—1519) ne servește ca strălucita ilustrație a acestei necesități psihologice. Marele artist, nevoit să-și înțeleagă și să-și raționeze puterile creatoare, se urcă teoreticește la explicația cauzală a procedurii sale, aprofundînd mecanica, știința ingineriei și anatomiei, spre a-și da seama de opera sa ca sculptor, pictor, architect. Iar GALILEI ne spune în «Convorbirile sale asupra a două științe noi» că activitatea febrilă a unui arsenal, «oferă gîndului un cîmp mare pentru

speculație, mai ales pe terenul mecanice, de oare-ce nenumărați artiști construiesc mereu mașini și instrumente», și acestea îl fac să găsească adesea «legătura cauzală a unor fenomene miraculoase, cari altă dată se credeau inexplicabile și de necrezut.»

În cercul de interes al lumii încep să intre preocupări noi, probleme și studii relative la construirea unei reprezentări mai exacte despre natura și forma universului. Mentea urmărește cu atenție scrierile lui KEPLER, *Epitome astronomiae Copernicanae*, *Mysterium cosmographicum*, și discuțiile lui cu TYCHO BRAHE, «principele matematicilor», despre procederea metodei deductive și valoarea ipotezei în cercetarea legilor naturii. Urmărește minunatele invenții și studii ale lui GALILEI : telescopul lui, care speria spiritul indoctrinal al bisericii, să nu ajungă omul să vadă cum va în cer mai mult decât îi este îngăduit să știe despre opera și puterea lui Dumnezeu. Urmărește arătarea petelor soarelui, sateliților lui Jupiter și fazelor lui Venus, prin ochianul îndrăznețului învățat și se interesează de soarta științei concretizate în soarta geniului, pus la index de biserică și dușmănit de ordinul Jesuiților, ca un primejdios răzvrătit al ordinii lucrurilor.

II.

Un curent nou cultural se pronunță în Europa modernă: al științei, și se afirmă tot mai puternic,

rezistind loviturilor date de vechile curente dominante, în lupta sa pentru existență. Secolul XVII se deschide la lumina rugului pe care ardea GIOR-DANO BRUNO, profetul inspirat al unei concepții noi de lume (1600); și, mai înainte de a se închide, apare pentru vecie icoana adevărului acestei lumi, depus în formule definitive în acea evanghelie a științei moderne relevată omului prin geniul lui NEWTON: *Philosophiae naturalis principia mathematica* (1687).

Este secolul în care DESCARTES (1596—1650), pătruns de ideile lui GALILEI, însetat de cunoștinți exacte, dar speriat de alarma bisericii, nu se poate opri de a-și urma studiile de științe naturale și matematică în secret, căutând un loc liniștit în Europa, până îl găsește, cu prețul vieții, în ghețurile nordului, în Suedia.

Este secolul, când lumina științei naturii, trebuința de a înțelege lumea după legi mecanice pozitive, atrage mințile cu o putere irezistibilă, înfruntând pericolul morții.

Este secolul bogat în cuceriri științifice, în care NA-PIER descoperă logaritmi (1614), William HARVEY circulația singelui (1619); secolul în care trăește BOYLE, unul din întemeitorii fizicei și marele HUYGHENS al Olandei; secolul în care apar societățile de științe pentru stimularea și comunicarea cercetărilor asupra naturii, în Florența, Paris, Londra. *Regalis societas Londini pro scientia naturali promovenda*, inaugu-

rată la 1662, după-ce funcționase mult timp nerecunoscută de stat, ca asociație privată (dela 1645), indică, mai ales simptomatic, direcția spiritelor.

Țara lui SHAKESPEARE, unde cultura clasică ajunsese așa de departe și de sus, încît publicul știa să aprecieze eruditele aluzii la istoria și tradiția antichității, presărate în operele poeților contimporanî, și regii și reginele se întreceau să scrie și să citească latinește — scrisorile reginei erau admirate de ERASM — trecuse acum dela moda erudiției clasice la acea a științelor naturei. Țara lui Shakespeare dă cuvîntul acum lui BACON, legislatorul spiritului de cercetare pozitivă, prin experiență și observație directă a naturei. Pecînd Enric VII rivaliza cu învățații în cunoașterea antichității, Carol II se fălește că are un laborator de chimie în Whitehall și urmărește cu interes progresele astronomiei.

III.

Iată deci o putere nouă, știința, care va bate la porțile școlii, să ceară intrare, cu drepturi destul de legitime.

Și nu e numai dînsa. O creație falnică a evoluției sufletului modern se întrupează, mîndră și radioasă, cătînd, cu privirea regală și inspirată, drept la tronul lumii școlare, ocupat de clasicitatea antică. E soarele ce răsare, al poeziei moderne, în fața căruia soarele, adus din veacuri înorate, a

literaturei antice, își pălește razele, plecîndu-și calea spre apus.

În fie-care limbă vie prinsese să răsune, la început timid, în surdină, apoi tot mai *crescendo*, lira poeziei naționale, în popor și la maiștrii cîntăreți de seamă. Lumea da ascultare pasionată sufletului ce s'auzia vibrînd în unison cu sufletul ei și pe care îl înțelegea de-odată, fără silință, căci vorbia în limba ce le vrăjise leagănul și le sfințise farmecul copilăriei. E destul să amintim că Italia avusese deja pe DANTE, PETRARCA, BOCCACCIO. Anglia pe SHAKESPEARE și acum pe MILTON. Franța, care avusese deja pe VILLON, MARAT, RONSARD și MALHERBE, pe BABELAIS și MONTAIGNE, duce cultul literaturii moderne pînă la modă socială dominantă, în salonul celebrului *hotel de Rambouillet* de sub Ludovic XIII (1610—1660), și acum vede începînd strălucirea geniului său dramatic în *Cid* (1630) al lui CORNEILLE și în celelalte opere ale acestui mare poet, și ajunge repede la splendoarea literară a «secolului lui Ludovic XIV», cu glorioasa trinitate a poeziei: CORNEILLE, RACINE, MOLIERE.

Chiar Germania, deși nu ne poate arăta nici-o individualitate artistică de însemnătatea celor de mai sus, ne înfățișează totuși o intensă elaborare de pregătire pentru dezvoltarea unei literaturi proprii. LUTHER a dat semnalul de pornire al unei evoluții ce nu se va mai opri. După șovăielii și nesigurante, după lungi pauze, între răsboaiele cu lovi-

turii amețitoare, geniul german, împins de puterile adânci ale neamului, care își murmură deja cîntecul vieții sale eroice, sprijinit pe treptele culturii moderne, în forma ei franceză și engleză, se străduia să ajungă la înălțimea, unde, în secolul următor, se va urca și va pune stindardul triumfului cultural, un GOETHE și un SCHILLER.

Geniul popoarelor începe să se înfiripeze treptat pînă în raza istorică a Răsăritului nostru. Tot în acest secol scutură și neamul românesc invelișul slavon al culturii sale și începe să-și îmbrace haina lui strămoșească, pregătindu-se să apară și el, în concertul lumii moderne, cu nota personalității sale etnice.

Astfel limbile și literaturile moderne, adică vii, în comparație cu cele antice, devin alături de știința naturii, preocuparea de predilecție a lumii moderne. Studiul lor nu putea să rămînă pe din afară, exclus din categoria studiilor alcătuitoare ale școlii noi. Căci școala, ca organ al culturii timpului, oglindește în mod fatal mișcările dominante ale epocii.

IV.

Și acest organ social nu trebuia să funcționeze numai după cerința spiritului literar al inspirației moderne, ci mai trebuia să se adapteze, în organizația ei, cum-va, și spre a răspunde unor trebu-

ințe noi create de faza evoluției politico-sociale a popoarelor.

Statul modern, necunoscut de Evul-Mediū, se înființase cu toate organele puterilor lui publice, și își căuta, în sistemul realităților istorice, forma sa definitivă: aci ca monarhie despotică, în Franța; aci ca monarhie constituțională, în Anglia; iar, în lumea speculației teoretice, își căuta formularea principală, în acord cu fundamentele de convingere ale conștiințelor. THOMAS MORUS, HOBES, LOCKE, SPINOZZA, represintă, în filosofia științelor de stat, căpeteniile, cu vederi opuse, ale tendințelor capitale din secolul XVII. După cum, pentru orientarea spiritului în cercetările științifice, de care lumea era însuflețită, apăreaū călăuze logice și metodologice, ca *Discours de la Methode* al lui Descartes, *Conduct of Understanding* al lui J. Locke, etc, tot astfel, lumea cerea, și filosofia îi procura, tratate care s'o lămurească și s'orienteze în problemele încilcite ale tendințelor politice ale vieții statului modern. Și apar *De Cive* (1642) și *Leviathan* (1750) al lui Hobbes; *Two Treatises on civil government* (1689) ale lui Locke; «*Tratatul teologico-politic*» al lui Spinoza, ș. a.

Pentru pregătirea mai directă și mai practică a cetățeanului la viața statului, trebuia, negreșit, școala să nu rămână indiferentă. În alcătuirea, în programul, în funcțiunea ei, trebuia, într'un mod sau al-

tul, să ofere o mulțumire acestei cerințe publice, isvorită din situația istorică a epocii.

V.

Atitea curente deosebite — clasic, antic, religios, realist, literar-modern, social-politic, — luptându-se unele pentru luarea direcției, altele pentru ocuparea unui loc în școală, au dat naștere unei probleme pedagogice: cum să se împace toate la un loc. Pretențiile lor nu se aud, deocamdată, ridicându-se la toate cu glas tare, sau deopotrivă de tare. Unele strigă, altele numai murmură. Un presentiment de jenă face pe gânditorii pedagogi ai secolului XVII să mediteze asupra acomodării atitor cerințe cu posibilitățile sarcinei școlare. Ce se părea mai urgent, era ușurarea muncii pentru învățarea limbilor moarte. Timpul economisit în partea aceasta, prin o metodă dibace, s'ar distribui învățămîntului limbei materne, limbilor vii, și cunoștințelor reale.

Didactica se naște astfel în secolul XVII, ca un mijloc de apărare al intelectului social, inspirat din nevoile timpului. *Innovatorii*, cum numește quick ¹⁾ pe pedagogii acestui veac, caută inovații în arta de a învăța mai ușor și deci mai mult și

¹⁾ Robert Herbert quick, *Essays on Educational Reformers*, London, 1890. Pag. 103.

mai repede. Și ajung să recomande, aproape în comun acord:

1). Invățarea limbii materne, înainte de oricare altă limbă străină;

2). Invățarea limbilor, în genere, prin asocierea regulată și statornică a vorbei de lucru;

3). Limbile latină și greacă, în special, să se predea numai celor destinați unei educații de erudiție completă;

4). Cunoștințele de lucruri să se comunice, pe cât posibil, prin ajutorul contactului lor direct cu simțurile, prin intuiție;

5). Să se respecte legile și mersul naturii în căpătarea cunoștințelor:

a) să se cunoască întâiu faptele și cazurile concrete și apoi legea, regula, explicația lor;

b) să se memoreze numai lucrurile bine-înțelese;

c) să se facă studiul plăcut și atrăgător, nu silnic și impus prin pedepse.

VI.

Ca reprezentant al curentului modern realist, trebuie să punem, între marii gânditori pedagogi, pe BACON (1561—1622), marele filosof englez, însemnat atât ca om de cugetare cât și ca om de acțiune, căci autorul operelor: *De augmentis scientiarum* și *Novum Organon*, (în opunere cu vechiul *Organon* al lui Aristotel), a fost și cancelar al re-

gelui Iacob I. Chiar din titlurile operilor lui, vedem conștiința clară a spiritului nou ce, dînd în lături metoda și preocupările de pînă acum, pune ca metodă esențială observarea și experiența; cere să înceteze idolatria cunoștințelor transmise în cărți și crezute, și să se îndrepte spiritul direct asupra naturii și din fapte concrete să se inducă adevărul general.

Filosoful inducției pe baza observării și experienței, nu e important în pedagogie prin vre-o scriere specială asupra educației, trebuie totuși să pomenim de el, fiind-că simbolizează spiritul directiv al timpului din care s'aŭ inspirat marii pedagogi ai sec. XVII. Unii din ei chiar din scrierile lui BACON.

Intre marii pedagogi ai sec. XVII citez doi RATICHIUS și COMENIUS, nume latinizate, conform tendinței epocii, din RATKE și COMENSKI.

*

RATICHIUS (1571—1635) se poate considera mai mult ca un presimțitor al pedagogiei moderne, decît ca un expunător sistematic al ei, în el găsim numai impulsii pedagogice în direcția modernității. A presimțit direcția, dar n'a formulat-o satisfăcător și, mai ales, n'a putut s'o verifice prin activitate practică. De altfel, a știut să atragă atenția publică asupra noii direcții pedagogice și să cîștige interesul lumii întregi pentru proiectele sale.

Modul dibaciū cum își anunță reforma sa pedagogică, nu putea să nu atragă atenția.

E destul să cităm numai titlul unui memoriū adresat către principii creștinii, către întreaga lume creștină :

«Wolf Ratichius știe, cu ajutorul lui Dumnezeu, să dea, pentru serviciul și binele întregii creștinătăți, mijlocul :

1. Cum să se învețe ușor și în foarte scurt timp de tineri și de bătrini, limbile : ebraică, greacă, latină și altele;

2. Cum să se organizeze nu numai în limba germană înaltă, dar în orî-ce limbă, o școală, în care să se predea și propage dezvoltat toate artele și facultățile (ramure de cunoștințe).

3. Cum să se stabilească și să se mențină comod în tot regatul o singură limbă, o singură circumire și în fine o singură religie.»

Anunțul lui RATICHUS îți face impresia reclamei unui negustor de reforme ce bate toba și adună lumea în piața publică. La sgomotul făcut de gălăgiosul pedagog alergă în adevăr lume peste lume să vadă minunea trîmbițată. Cartea lui avu un ecoū colosal; toți principii căutară să vadă pe istețul vrăjitor, îl chemau la dînsii, îi puneau la dispoziție sume enorme ca să întemeieze școli, după planul său. Chiar și profesorii universitari își lăsau cursurile și veniau să-l asculte. Doi din ei își părăsiră cu totul catedrele și, fermecați de perspec-

tiva noului profet, se luară după dînsul, ca discipoli convinși ai lui.

Cea dintîi școală înființată de RATICHUS fu cea din *Augsburg*. Însă aici, după o scurtă experiență, pedagogul făcu un fiasco complet. RATICHUS, incapabil să-și administreze propria lui avere, necum pe cea străină, se încurcă în datoriî, care îi ridicară în cap ceata dușmanilor creați din cauza limbii lui rele ce nu-și putea stăpîni.

Oamenii însă nu credeau că din vina lui n'a reușit școala dela *Augsburg*, de aceea RATICHUS mai fu chemat să organizeze alta, la *Köthen*. Aici Ratichius a încercat o școală cu limba germană, latină și greacă. Profesorii, ce colaborau, trebuiau să jure și să declare în scris că nu vor descoperi nimănuî nimic din procedarea lui metodologică, mai ales ca să nu afle Jesuiții iscusința metodei. Resultatul tu și aici un fiasco, ce avu de urmare arestarea lui de către autorități, silindu-l a părăsi ținutul. Întreprinderile lui fără rost practic și fără tact și caracterul său nesuferit, făcură ca RATICHUS să n'albă noroc în activitatea lui pedagogică.

În ce privește, însă, principiile sale pedagogice, în ce privește ideile lui asupra educației, trebuie să recunoaștem că se găsește un fond serios în ele. De altfel, aceasta i s'a recunoscut din capul locului, încă de pe atunci. Marele om de stat OXENSTIERN, cancelarul Suediei, căutînd să utilizeze din principiile lui RATICHUS tot ce putea folosi țării sale, a pro-

nunțat asupra pedagogului german o părere ce se poate însemna ca definitivă: «Ratichius a văzut bine defectele școlii actuale, dar mijloacele lui de îndreptare au fost insuficiente».

Să cităm câteva din ideile care îl fac pe RATICHUS să merite a fi pomenit în istoria pedagogiei.

1). Mai întâi găsim la el recomandarea ca în studiul limbilor să nu se înceapă cu regulile gramaticale, ci cu lectura din autori; Terențiu pentru limba latină, Biblia pentru greacă ori ebraică. Aceasta e o idee curat modernă, așa de modernă că adesea e nevoie s'o amintim în practica chiar a timpului nostru.

2). Altă idee, tot în direcția modernității, e că cea dintâi limbă, care se învață, să fie cea maternă.

Iată două idei ce se prezintă cu caracter nou pentru începutul secolului XVII.

Alte principii de care se mai călăuzea, dar pe care le ținea secrete, erau:

3). «Totul după mersul naturii» — principiu sănătos, dar aplicat fără destulă pricepere.

4) «Numai un lucru odată».

5). «Un lucru adesea repetat».

6). «Totul fără silă».

7). «Totul prin experiență și cercetare gradată».

Ne oprim aci cu expunerea principiilor pedagogice ale lui RATICHUS, fiindcă multe din ele se vor regăsi în expunerea pedagogiei lui COMENIUS, despre care va fi vorba în prelegerea viitoare.

Prelegerea XIII

COMENIUS

VIATA ȘI OPERILE LUI

I. COMENIUS. Viața lui sbuciumată de mari evenimente publice. Conducător al sectei religioase a fraților moravi. În *Fulnek* și *Lissa*. Operele lui pedagogice în această perioadă.

II. COMENIUS în *Anglia* și în *Suedia*. La *Lissa* și în *Ungaria*, la *Saros-Patak*. Iar pribeag. Adăpostit și mort la *Amsterdam*. Fără patrie în viață, cu patrie, după moarte, eternă în inima recunoscătoare a omenirii.

III. Specialist de profesie, nu de ocazie în pedagogie; absorbind cugetarea trecută și concentrându-și pe ea asupra problemelor de educație.

IV. Operele lui COMENIUS și coprișul lor pe scurt.

V. Espunerea sistemului lui COMENIUS după *Didactica magna*. Scopul vieții și al educației. Condițiile pentru realizarea lui. Știința, moralitatea și religiozitatea.

VI. Posibilitatea și necesitatea educației.

VII. Cultura omului să înceapă de timpuriu. Necesitatea școlilor. Instrucție pentru toți, pentru tinerimea de ambe-sexe. Apărarea dreptului femeii la cultură egală cu bărbatul. Îmbunătățirea școlilor prin didactică: conformarea cu ordinea naturii.

I.

Cel mai mare pedagog modern, în ordinea tim-

pului, atit după manifestarea lui teoretică, cit și după activitatea practică pe terenul educației, este de sigur COMENIUS. Importanța lui COMENIUS, destul de aprețiată de contimporanī, e azi scoasă din orice discuție și universal recunoscută. Vieța lui plină de peripeții mari, activitatea lui sîrguitoare, adesea întreruptă de acele evenimente singeroase ce fac istoria Europei la începutul secolului XVII-lea, fac din biografia lui COMENIUS un studiu plin de interes, ca și studiul doctrinei lui pedagogice.

COMENIUS e de origine slavă. S'a născut în Moravia la 1592 din părinți săraci, așa că n'a putut începe studiul mai sistematic decit pela vîrsta de 16 ani. La 1612 îl găsim studiind filosofia la *Herborn* în *Nassau*; apoi călătorind pentru complectarea cunoștințelor la *Amsterdam* și *Heidelberg*.

După terminarea sistematică a studiilor sale serioase, ajuns la 1614 rector al unei școli din *Prebau*, lângă *Olmütz*. Imbrățișează apoi cariera preoțească și la 1616 ajunge să conducă comunitatea fraților moravi, o sectă religioasă ce se abătea puțin dela ortodoxia dogmelor creștine consacrate. COMENIUS își stabilește atunci centrul său de activitate lângă *Tropau*, în *Fulnek*. În acest timp începe să-și pună pe hirtie planul general al concepției sale pedagogice în limba cehă, deocamdată. Din notele așternute la *Fulnek* se înjghebează mai tirziu o lucrare, o operă monumentală, care face epocă în istoria pedagogiei, celebra «*Didactica Magna*»

scrisă mai întâiu în limba cehă, apărută apoi și în latinește (1627).

În timpul acesta, izbucnește războiul de 30 de ani, a cărui groază se revarsă și peste ținuturile unde se afla COMENIUS. Fulnek e prădat, locuitorii trecuți sub ascuțișul săbiei, cu acea furie a fanatismului, ce nu vede înainte decât realizarea unei idei abstracte. COMENIUS nevoit decî să rătăcească din loc în loc, caută azil cînd la un mare senior, cînd la altul, întru cît puteau și aceștia să-l primească și să se expună, dîndu-i ospitalitate.

La 1627 se dă un edict de expulzare în contra tuturor acelor ce se abat dela religiunea catolică în Moravia. Atunci frații moravi, de nuanță religioasă evanghelică-protestantă, trebuiră să emigreze în masse enorme, să se exileze de nevoe în țări străine și să-și aleagă, ca loc de refugiū, un nou oraș în Polonia — *Lissa*. Aici stete COMENIUS vre-o 12 ani și își continuă activitatea pedagogică, teoretică și practică, între coreligionarii săi, pentru cari simția un devotament fără margini. Devine episcop și sfătuitor al întregii comunități morave de acolo (1632).

Cu un an mai înainte (1631), publicase, în latinește, o lucrare ce avu un mare răsunet: *Janua linguarum reserata* (Ușa limbilor descuiată), care deșteptă o admirație universală; fu tradusă în mai toate limbile europene și în cîteva limbi asiatice, așa că ideile și numele lui COMENIUS, deodată se întinseră departe pe suprafața globului, pe unde exista

orcit de puțin interes mai conștient pentru școală și educație.

II.

Statele mai înaintate în cultură începură să se intereseze mai de aproape de ideile lui COMENIUS și să se întrecă a-l chema, care mai de care, ca să-și dea părerea asupra școalelor și să le ajute în îndreptarea lor. Așa făcură bunioară *Anglia* și *Suedia*.

În *Anglia* pe vremea aceea fierbeau mișcări publice sgomotoase și singeroase; totuși i se puse la dispoziție toate mijloacele pentru reformarea învățămîntului. COMENIUS procedă cu mult cumpăt și tact; dar viltoarea politică întetîndu-se și vîrtejul patimelor stînjînîndu-l în activitatea sa, părăsi *Anglia* și, chemat în *Franța*, preferă să meargă în *Suedia* (1642), unde i se oferi azil și mijloace de lucru din partea unui mare negustor bogat, LUD. DE GEER, un fel de Mecena al Nordului. Aici COMENIUS face cunoștință cu geniul practic al marelui om de stat din acel timp, cu OXENSTIERNA, care știu să-l aprețieze altfel decît pe Raticius. OXENSTIERNA văzu în el și pe visătorul ce crede că cu sisteme și cu doctrine se poate reforma omenirea în fundamentele ei; dar, deși cunoștea din experiență puterea de inerție a maselor sociale, deși cunoștea tăria tradițiilor și apucăturilor consfințite, totuși se convinse că foarte multe din ideile lui COMENIUS pot deveni realități.

De aceea l-a încurajat să rămână, cât timp va voi, să cugete liniștit în regatul Suedez, și să-și scrie sistematic planurile lui de reformă pedagogică.

Cu mijloacele bănești, oferite de bogatul De Geer, COMENIUS își alege pentru lucru un oraș liniștit în apropiere de Marea Baltică *Elbing*, aparținând atunci Suediei (apoi Poloniei și ați Prusiei). Acolo stete dela 1642—1648.

În acest timp, însă, nu-și uitase patria, o ajuta și conducea de departe prin sfaturi, pînă-ce, la 1648, părăsește *Elbing* și se întoarce la *Lissa*, spre a călăuzi mai departe de fapt pe frații moravi și Biserica moravă. De aci, gloria lui de pedagog teoretic și practic făcu să fie curînd chemat în *Ungaria*, sub Sig. Racotzi, spre a-și da părerea asupra reformelor de introdus în școli. În 1650 îl găsim într'un oraș din nordul Transilvaniei, *Sáros-Patak*, întemeind acolo un gimnaziu, care însă n'ajunse să-și completeze decît trei clase, căci curînd după aceia Sig. Racotzi muri și COMENIUS se întoarce la *Lissa* (1654).

Nu trecu mult și furia persecuțiilor religioase a catolicilor se îndreaptă și asupra acestui oraș, care fu distrus (1656) și COMENIUS, rămas din nou fără adăpost — căci casa lui a fost arsă — fu iarăși nevoit să ia toiagul pribegiei. Atunci, fiul lui de Geer, care trăia la *Amsterdam*, îl cheamă la dinsul și de acum începe pentru COMENIUS o epocă de liniște.

În Olanda își încheie (la 1671) marele pedagog

viața sa luminată de idealuri și atât de rodnică în fapte și gândiri folositoare lumii, dar tot-odată așa de turburată și de agitată.

Această viață, sfârșită în pașnic amurg de melancolică singurătate, în vecinătatea mării, viață de gânditor fără cămin propriu, fără patrie, viață de pribeag iubitor de oameni, ne înduioșează și ne umple sufletul de respect și de pietate. Svin-turaturului urgisit de soartă, omenirea recunoscătoare îi deschide brațele, făcându-i din inima ei o patrie eternă; iar istoria culturii îi deschide pagini de glorie și de mărire.

III.

Să vedem sistemul pedagogic al marelui COMENIUS. Il vom cerceta ceva mai de aproape, căci emană dela cel mai însemnat gânditor și lucrător pe terenul pedagogiei în secolul XVII-lea, ba poate chiar în tot timpul modern. Vom găsi, fără îndoială, mulți filosofi mari ce s'au ocupat cu chestiile de pedagogie și au emis asupra lor cugetări profunde. Dar mai toți n'au făcut decit excursii ocazionale și trecătoare pe acest teren. Sint mosafiri — oricît de nobili și distinși voiți — în ale Pedagogiei. MONTAIGNE, RABELAIS, chiar JOHN LOCKE, numai incidental și provizoriu se abat din drumul lor, spre domeniul problemelor de educație. Alte preocupări prind

activitatea lor intelectuală statornică și le absorb energia mintală.

Nu tot așa COMENIUS. Deși nu se ridică la înălțimea geniului unui LOCKE, deși se tratează singur de «om fără valoare, mărginit în știința lui», totuși COMENIUS, cu o valoare intelectuală, pe care numai el și-o tăgăduște, a avut calitatea distinctivă a geniului: de a-și putea concentra toată capacitatea sufletească în o direcție, în singura direcție a chestiilor și problemelor de educație și școală. Astfel a isbutit să vadă raporturile și legile fenomenelor studiate mai just și mai departe decât alții, poate mai genial organizați decât dînsul. Astfel se explică poate succesul nețărmurit, cîștigat ca practician și ca întemeetor al didacticei moderne.

În spiritul lui se concentrase și se absorbise aproape tot ce se gîndise în domeniul pedagogiei pînă la dînsul. Ca să nu citez decât cele mai principale izvoare din cari și-a supt hrana intelectuală: VIVES spaniolul, (1492—1540), BACON (1561—1620), Italianul CAMPANELLA (1568—1639), RATICHUS, etc.; i-aŭ dat tot ce aŭ constituit fundamentul gîndirei și gloriei lor științifice. Roadele cugetărei trecute îi erau familiare; cu pedagogii contimporani, ca RATICHUS, ANDREA, sta în corespondență.

IV.

Operile lui COMENIUS aŭ fost strînse toate la un loc în ediția publicată la 1657 la Amsterdam (în

4 volume). Fie-care volum cuprinde o fază a vieții lui: 1) *Lisa*, perioada polonă 2) *Elbing*, perioada suedeză, 3), *Saros-Patak*, perioada ungară, 4) *Amsterdam*, perioada olandeză.

Din aceste volume cităm următoarele opere:

1) *Fanua linguarum reserata* sau cultura tuturor limbilor și științelor, adică metoda cea mai scurtă de a învăța limba latină (și orice altă limbă), împreună cu fundamentele tuturor științelor și artelor (1631).

Această carte se răspîndi cu iuțeala fulgerului în toată lumea. S'a tradus în vre-o două-spre-zece limbi, între cari și arabă, turcă, persană și mongolă. Principiul, formulat scurt și coprinzător în didactică, și respectat consecuent în aplicare, era: «Nu reguli, ci exemple; nu fraze, ci lucruri.»

2). *Didactica magna*, considerată chiar de COMENIUS ca opera sa fundamentală, începută pe la 1627, apărută în limba cehă la 1632, apoi revăzută și publicată în latinește în ediție completă la 1657, în Amsterdam.

3). «*Informatorium*» limbii materne, apărută 1633 în limba germană, destinată ca manual de informația mamei: cum să-și crească copiii, să le dezvolte judecata, să le dea să lucreze cu minile, să caute a le perfecționa vorbirea, să se îngrijească de formarea virtuții lor, ca și de dezvoltarea pietății.

4). *Orbis pictus* (Lumea în imagini), scriere ce

de asemenea a circulat în toată lumea și s'a găsit pînă tîrziu în școli. A fost compusă la Sarospatak, în Ungaria, și tipărită la 1657 în Nürenberg. Ur-mărește scopul de a da copiilor despre lume idei adevărate, complete, clare și hotărîte, arătîndu-le lucrurile, de cari li se vorbește, în imagini. Sub desemnul obiectului se pune numele lui, în latinește și în limba maternă, însoțit de o mică descriere. *Orbis pictus* e prima carte didactică de îndrumare în aplicarea consecventă a intuiției; dar insistă numai asupra desenului, imaginei lucrului, nu asupra lucrului însuși, deși aceasta era de altfel dorința și principiul lui COMENIUS.

5). *Schola ludus*, reprezentînd școala unde, sub formă de scene didactice, se reprezintă ideile, cunoștințele, lucrurile de cari se vorbește, făcîndu-le să urmeze în o ordine anumită: dela astronomie, botanică, zoologie, mineralogie, pînă la studiul omului.

V.

Să extragem, din opera capitală al lui COMENIUS, din *Didactica magna*, sistemul lui pedagogic.

COMENIUS pleacă dela principii generale și ajunge la fixarea metoadelor de a dezvolta mintea, sentimentul și voința. Toate sînt dispuse în capitole, rînduite după ordinea logică și după principii de o claritate evidentă.

E destul să urmărești pas cu pas expunerea cugetării lui COMENIUS în *Didactica magna*, ca să-ți faci ideea cea mai lămurită și sistematică de temeiurile și mersul ei, în generalități și aplicații.

Titlul dezvoltat al cărții sună: «*Didactica mare în care se dă o artă universal admisibilă de a învăța pe toți de toate: Didactica magna, omnes omnia docendū artificium.*»

Prin ce mijloace să înveți pe toți de toate? Exemplele să le ieși, cu ocazia întemeierii principiilor, din însăși natura lucrurilor; adevărul să-l întemeiezi pe exemple din artele mecanice. În explicarea titlului arată și ce vrea să realizeze cu această operă: «se va ajunge la scopul de a se perfecționa tinerimea în științe, bune moravuri și religiozitate.»

Prefața către cetitor desfășoară principiile generale ale Didacticei, care e «*arta de a învăța pe alții.*» Se arată importanța acestei arte, și cum a fost neglijată pînă acum și cum se simția nevoia de a o întemeia pe baze solide.

După o «*Introducere*», peste care trec, căci s'ar repeta expunerea, începe știința didactică, pe care o tratează în 33 de capitole.

Titlul primului capitol ne arată dela ce înălțime de privire își aruncă COMENIUS ochii asupra domeniului educației: «Omul e cea din urmă, cea mai perfectă creațiune», deci și arta ce se ocupă cu formarea acestei ființi e cea din urmă în pro-

pășirea intelectuală și cea mai desăvârșită. Dar, ca să formezi o astfel de ființă, trebuie să știi scopul ei. În cap. II COMENIUS pune ca titlu, «scopul omului stă în afară de această viață.»

Scopul omului stă în fericirea viitoare. Iată temelia teologică a pedagogiei, așa cum trebuie s'o gîndească «episcopul» fraților moravi, care firește căuta să pună în acord partea filosofică a pedagogiei cu metafizica teologică pe care o profesă. După dogma creștină, luată ca fundament al gîndirilor privitoare la om, viața aceasta nu e decît un mijloc ca să ajungi la fericirea din viața de apoi, un prilej pentru îndeplinirea condițiilor de a fi fericit în viața veșnică.

Carî sînt acele condiții?

COMENIUS ne orientează asupra scopurilor secundare, ce trebuie să le urmărească omul, și deci pedagogul în educație, spre a'și atinge scopul final. «Viața aceasta e numai o pregătire pentru viața eternă». ¹⁾ Sînt trepte de pregătire și anume: 1) Cunoștințe de noi înșine și de lume; 2) Stăpînirea de noi înșine și a lumii și 3) Religiozitatea.

O altă formulare a gîndirii lui ar fi: în îndeplinirea legilor date firii noastre, stă atît fericirea actuală cit și îndeplinirea condițiilor pentru fericirea eternă. Căci cunoștința de noi înși-ne se cîștigă

¹⁾ Cap. III.

prin funcționarea normală a intelectului; stăpînirea de noi: prin funcționarea normală și disciplinarea voinei prin reducerea instinctelor, apetiturilor la norme raționale; și în fine religiositatea, prin cultura sentimentului, prin stabilirea acestei tainice comunități afective dintre om și creatorul universului, care a făcut tot ceea-ce există și cîrmuește lumea fizică și morală.

Știința, moralitatea și religiunea, iată normele principale ale tendințelor omenești și decî ale scopului educației ¹⁾.

Cine neglijează aceste trei puncte, se compară, zice COMENIUS, cu acel ce, voind să facă un ceasornic, neglijează tocmai structura ce alcătuește rațiunea de a fi a acestui instrument; uită, la alcătuirea lui intimă, părțile ce-l fac să arate timpul și se ocupă numai de exterior, de forma, de podoaba lui. Un astfel de ceasornic poate fi orîcit de frumos, orîcit de elegant și costisitor, dar nu arată ora, și nu mai e *ceasornic*. Tot așa și omul, ce caută însușirea numai de calități exterioare, se abate dela scopul adevărat pentru care e făcut.

VI.

O idee principală—și de aici încolo ne depărtăm de partea metafizică a pedagogiei lui Comenius și

¹⁾ Cap. V.

ne apropiem de cea pozitivă — e că „germenii pentru atingerea idealului omenesc se găsesc în om, puși de însăși natura lui“ ¹⁾. Germenii pentru cele trei cerinți culturale: pentru știință, moralitate, religiozitate se găsesc sădiți de natură în om. Dar: «Omul, ca să devie om, trebuie să fie educat» ²⁾. Altă gândire justă și adîncă.

E drept. Orî în ce ne-am pune idealul acestei vieți, trebuie să se găsească în natura omenească germenii latenți ai acestuî ideal, dispozițiile virtuale, ca să ne dea puțința realizării lui. Căci altfel idealul, ce nu ne-ar fi dat să-l realizăm, ar fi o fantasmă înșelătoare, un ideal fals. Idealurile, ca să ne miște, trebuie căutate cu credința că le putem atinge, că ne putem măcar apropia de ele. Și, pentru aceasta, trebuie să posedăm facultățile, pe temeiul cărora se poate realiza idealul. Și pe aceste facultăți trebuie să le dezvolte educația.

Doă idei esențiale se coprind în concepția lui COMENIUS: posibilitatea educației și absoluta ei necesitate. Acele dizpoziții native, cari dau posibilitatea realizării unuî ideal în formarea omuluî, nu se dezvoltă dela ele, în mod fatal: au nevoie de ajutorul educației. Vor veni, după COMENIUS, pedagogi cari să susțină imposibilitatea educației, adică a îndeplinirei unuî ideal de formație ome-

¹⁾ Cap. VI.

²⁾ Cap. VII.

nească; vor veni alții cari să susțină inutilitatea, ba chiar neajunsurile intervenirii educaționale în dezvoltarea firească a omului, cum e J. J. ROUSSEAU. COMENIUS nu gîndește așa de simplist.

ROUSSEAU credea că se află în natura omului germenii ce-l fac să crească după niște norme ce-l duc spre ideal, dar că apropierea de ideal e împiedecată tocmai prin influențele externe suferite din partea omului format; de aceea el limitează, oprește chiar, intervenirea omului în evoluția naturală a copiilor; cere să se lase ființei omenești libertatea de a se dezvolta în pace, fără să i se turbure linia de creștere firească.

COMENIUS, ca să illustreze necesitatea educației, se servește, ca exemple, de fapte ce azi ni s'ar părea scoase din o imaginație puțin cam naivă; dar, în orî-ce caz, ajută cetitorilor ca imagine concretă pentru înțelegerea ideii pedagogului.

Un copil, zice COMENIUS, cam de vre-o trei ani, rătăcit de părinții săi, s'a trezit în mijlocul unei cete de lupi, cari—în loc să-l sfîșie—l'aŭ luat în societatea lor protectoare. Cu timpul, copilul a început să umble și el în patru labe, ca tovarășii lui de viață. Readus mai tirziŭ din nou între oameni, a trebuit să învețe a umbla ca oamenii, să învețe a vorbi și numai cu greutate a redevenit om.

Povestea e ridiculă. Totuși pune minții problema: ce s'ar întîmpla, în adevăr, cu un copil, părăsit de mic, dacă ar putea trăi într'o pădure,

fără să vadă chip de om, fără să auză glas omenească? Cu greu ni l'am putea închipui cu înfățișarea unui copil «de oameni» și cu înțelegerea lui de lucruri și lume. Părul și unghiile, crescute fără controlul foarfecilor, ni l'ar prezenta sub o formă quasi animalică. Și nu numai sub raportul fizic, extern, s'ar depărta de ființa omenească de azi, ci, încă și mai mult, din punct de vedere sufletească: calitățile morale n'ar avea cum și de unde să le dobândească. Căci, dacă omul devine ființă morală, aceasta se datorește societății, care-l scurtează faza de trecere dela sălbăticie la civilizație. Un copil, izolat de omenire, cum ar parcurge singur secolele de evoluție ale omenirii, dela animalitate pînă la starea înfloritoare a culturii din timpul lui?

VII.

Cînd să se înceapă cultura omului? Cultura omenească poate, ba chiar trebuie să se înceapă din prima fază a vieții, ca să se poată realiza pe deplin, fiind-că atunci impresiile pătrund mai adînc și mai deosebit ¹⁾.

Și cine să facă educația?

COMENIUS caută să întemeieze, prin argumente, necesitatea instituțiilor de educație, necesitatea școlilor. Admite, negreșit, că datoria de a da

¹⁾ Cap. VII.

educație copiilor ar cădea, de drept și natural, în sarcina părinților. Dar, cînd părinții nu sînt pregătiți pentru o sarcină atît de grea și delicată—cea ce nu e rar — cum să lași pe seama lor o întreprindere de o însemnătate socială așa de mare? Dacă pentru trebuințe mai secundare ne ducem la specialistul ce posedă mijlocul satisfacerii lor, cum să nu ne ducem, cînd e vorba de educația copiilor, la cei ce aș profesia de a educa, la învățători, profesori?

Intreaga tinerime să fie încredințată școlii.

Doă idei principale găsim formulate: 1) Instrucție pentru toți, aproape cu caracterul obligativității. Să nu rămînă ființă omenească fără puțința de a deveni om în adevăratul înțeles al cuvîntului.

2) Instrucția pentru toată tinerimea de ambe-sexe. Atinge decî o chestiune ce, pentru timpul lui, cerea desigur mult curaj și inițiativă de gîndire: puțința învățaturii egale pentru femei și pentru bărbați. Chestia, dacă sexul femeiesc poate fi admis la studii științifice, e tratată de COMENIUS, în capitolul IX, și deslegată în mod afirmativ. Intre alte argumente aduse e că «și femeia are dispoziții firești pentru înțelepciune, ba încă unele mai pronunțate decît noi». Relevează spiritul de aplicație al femeii, statornicia ei la muncă.

COMENIUS se ocupă apoi de organizarea școlilor și arată că «pînă azi n'a existat școli, cari să corespundă scopului lor». După o privire critică asu-

pra școlilor din timpul său dovedește ¹⁾ că școlile pot deveni mai bune, și cu această chestie intră în problemele speciale ale didacticei.

Ce condiții trebuie să îndeplinească școlile ca să fie bune?

Să se conformeze ordinei naturei. Un principiu ce merită să fie reținut, fiindcă revine la COMENIUS în tot restul didacticei sale.

Să observăm, însă, spre a nu face confuzie, că COMENIUS înțelege altfel conformarea cu natura, de cum a înțeles-o mai târziu J. J. ROUSSEAU. Acesta se raporta mai mult la natura subiectivă a copilului; cerea să alegem cunoștințele de comunicare și calea de urmat în comunicarea lor orientându-ne după legile spiritului, după legile naturei subiectului ce vrem să dezvoltăm.

COMENIUS altfel concepe noțiunea conformării cu natura, anume: Conformarea cu natura lucrurilor în genere, cu procedurile forțelor naturei obiective. Din modul cum procedează ființele ce se supun instinctului, într'o ordine de activitate asemănată cu opera educatorului, pedagogul să ia sugestii pentru procedările sale didactice.

Vom vedea în prelegerea următoare, cu câtă istețime ingenioasă utilizează COMENIUS analogiile naturii pentru stabilirea principiilor didactice și normelor sale pedagogice.

¹⁾ Cap. XIII.

Prelegerea XIV.

„DIDACTICA“ LUI COMENIUS.

I. Scopul didacticei și rezultatele la care tinde.

II. Cît poate educația? Tipurile elevilor alcătuite din combinarea cîtor-va calități naturale. Dificultățile prezentate de constituția firească se pot combate cu ajutorul artei.

III. Artă didactică. E nevoie de dînsa? Problemele principale ale didacticei. O chestie prealabilă sănătatea. Determinarea cunoștințelor de învățat; Momentul psihologic pentru prinderea cunoștințelor. Fregătirea spiritului pentru apercoperă Ascuțirea judecării.

IV. Principiile necesare pentru prelungirea vieții. Intrebuițarea justă a timpului. Ritmul muncii și al recreației.

V. Condițiile generale ale unei instrucții temeinice.

VI. Chestiile controversate să nu se dea copiilor. Deosebirea între învățămîntul secundar și superior. Pericolul discutării manualelor în clasă, înaintea elevilor. Precauții de luat.

I.

Ca să deștepte interes pentru studiul Didacticei, COMENIUS începe cu o făgăduință, arătînd scopul acestei ramuri a pedagogiei și rezultatul la care tinde.

Noi promitem, zice el, o ordine de lucruri prin care să se realizeze următoarele rezultate:

1) Toată tinerimea — esceptînd numai pe cea lipsită de inteligență — să fie instruită ;

2) instruită în astfel de lucruri ce fac pe om înțelept și pios ;

3) în așa chip, încît acea cultură să fie o pregătire pentru viață.

4) Acea cultură să se poată da nu cu bătaie, nu cu asprime sălbatică, nu cu vre-o siluire, ci în chip blind dulce ; să progreseze ca dela ea însăși.

5) Acea cultură să nu ducă la erudiție aparentă, ci să dea știință adevărată, temeinică.

6) Și știința să fie dată în mod lesnicios.

Apoi ridică însuși cîte-va obiecții, din cari una mai principală. «Promiți prea mult, mi se va spune, fiindcă nu veți putea să instruești pe toți așa ; căci nu din orî-ce lemn se poate face un Mercuriū, se poate tăia un zeū.» E adevărat că nu din orî-ce om se poate face un geniū, dar din orî-ce ființă omenească se poate face un om, dacă i se desvoltă toate facultățile spre a se folosi de ele pentru scopul fericirii lui și pentru îndeplinirea rolului său în societate.

Cu această ocazie COMENIUS tratează arzătoarea chestiune de principiu :

II.

Cît poate educația asupra omului?

Răspunsul său arată cît de circumspect funcționa

instinctul lui pedagogic, care-l făcea să vadă și posibilitatea educației, dar și dificultățile ei. El împarte pe școlarii în mai multe categorii:

- A) Inteligenți.
- B) Incetinei în mersul inteligenței.
- C) Supuși ori C' îndărătnici.
- D) Curioși ori D' indiferenți.
- E) Aplicați la lucrări manuale, mecanice.

Din combinarea acestor calități alcătuiește deosebite tipuri. Primul tip ar fi rezultatul combinării inteligenței (A) cu supunerea (C) și cu curiozitatea (D). Deci I) $A + C + E$, tipul cel mai complet, cu urmările cele mai bune.

II) Inteligența (A) + Incetineala (B) + Supunerea (C), adică $A + B + C$, un tip care, deși incetinel, dar inteligent și dispus să se supună ori cărei îndrumări. Asupra acestora, de ordinar, se înșală judecata profesorului, care nu-i aprețiază just dela început. Incetineala minții se ia drept prostie. Inteligența lor, în realitate, merge încet, dar sigur înainte.

III) Inteligență + curiozitate + îndărătnicie, adică: $A + D + C'$, tipul cel mai neplăcut profesorilor. Din aceștia ies adesea elemente excepționale în bine sau rău, după calea pe care-s îndrumați. COMENIUS amintește exemplul lui Temistocle, căruia dascălul i-a zis că din el va eși un mare om, ori o mare pacoste pentru societate.

IV) Un alt tip rezultă din combinația: încetinelele cu supunerea și curiozitatea, adică $B + C + D$. Cu aceștia poți ajunge la rezultate destul de însemnate, dacă știi să-î îmboldești la muncă.

V) Cu încetineii la minte, indiferenți la carte, și avînd dispoziții pentru lucrări manuale, adică produși ai combinației $B + D' + E$, se poate face ceva, numai dacă nu vor fi încăpățînați, dacă vor fi supuși.

VI) În fine, categoria VI-a, rezultată din combinația $B + C'$, adică proștii încăpățînați. Din aceștia nu poți scoate absolut nimic.

În clasificarea diferitelor tipuri de elevi propusă de COMENIUS, ne interesează mai ales spiritul pozitiv și circumstanțiat al pedagogului, care vede natura lucrurilor în detaliile ei concrete, nu în abstracția impusă de o doctrină. COMENIUS își dă seama de toate dificultățile de cari se poate lovi un educator; nu cade în greșeala lui HELVETIUS, ce credea că poate duce la acelaș bun sfîrșit pe orî-ce copil și că toate deosebirile dintre oameni se datoresc numai educației. COMENIUS admite dar existența unor deosebiri inițiale, de organizație; admite dispoziții innăscute ce se opun activității educatorului, îngreunîndu-î sarcina, împedicîndu-l în mersul lui către ideal, defecte ce se prezintă ca un fel de boală și, prin urmare, trebuie să fie combătute prin mijloace

speciale. Şi crede că cele mai multe se pot învinge cu ajutorul artei.

În ce constă acea artă?

III.

Ca să alcătuim arta didactică, trebuie să ne luăm după natura lucrurilor, să ne inspirăm din analogia procedărilor naturii. Iată marele său principiu fundamental.

Mai întâi, trebuie o artă didactică? Ce răspuns ne sugerează procedările naturii?

Dacă se încredinţează o grădină unui om nepregătit pentru îngrijirea ei, cite plante şi flori nu vor dispărea din neştiinţa, neprevăderea, nepriceperea îngrijitorului ce nu cunoaşte arta de a le cultiva? Dinpotrivă, prin îngrijirea unui horticultor, tot ce împiedică creşterea, dezvoltarea, înflorirea şi rodirea plantelor se va depărta; cunoscătorul va şti ce foloseşte şi ce vatămă fiecărui soi de vegetaţie, va şti obiceiurile şi trebuinţele, lipsurile şi apucăturile, boalele şi leacurile lor.

Tot aşa şi când e vorba de cultura oamenilor.

Mijloacele de dezvoltare trebuiesc imitate, după analogiile luate din activitatea naturii. Aşa s'a procedat totdeauna, când a fost vorba de a se întemeia o artă, bunioară a navigaţiei. Omul a observat cum pluteşte peştele în apă, ce mişcări face, ca

să înainteze, și pe acel principiu și-a format și el vasele plutitoare, luntrile, corăbiile.

Negreșit, pe noi nu ne interesează atît exactitatea comparației, cît principiul pe care se bazează COMENIUS.

«Din mîna naturii, zice el, citînd pe CICERON, omul nu se poate nicî-odată rătăci.» In toată *Didactica magna* e călăuzit de această credință.

COMENIUS împarte întreaga artă didactică în următoarele părți principale, depinzînd logic unele de altele.

1). Pentru ca omul să învețe cele ce-î trebuiesc, e necesar mai întîiu să-î dai putința și mijloacele de a-și asigura existența și prelungirea vieții. Cea d'întîiu chestie, care s'ar putea numi prealabilă, e decî îngrijirea de sănătate, de tăria fizică.

2). Sînt multe lucruri ce se cunosc și se pot învăța, dar viața e scurtă și știința e mare. Trebuie să știi să-ți măsoară proporțional acești doi factori: pe de o parte să lungești viața, pe de alta să atragi din cunoștinți pe cele demne de cunoscut.

Decî în al doilea rînd: mărghinirea materiei de cunoscut în știință.

Alte puncte esențiale de luat în considerație sînt:

3). Pîndirea momentului favorabil pentru achiziția cunoștințelor.

4). Deschiderea minții, ca să prindă repede ceea-ce trebuie să cunoască.

5). Ascuțirea judecății, pentru ca să se poată învăța temeinic.

IV.

COMENIUS, dezvoltind primul punct: principiile necesare pentru prelungirea vieții, arată că viața nu-î așa de scurtă în sine, cum și-o scurtează omul singur prin neiscusita împărțire a timpului de muncă și de repaos. De alt-fel viața, cit de scurtă am spune că este, e suficientă ca să realizăm lucruri miraculoase. CHRIST, ALEXANDRU CEL MARE n'aũ trăit mult.

Cu ocazia aceasta COMENIUS dă sfaturi pentru în-lăturarea boalelor, pentru igiena nutriției; stabilește ritmul muncii și al repaosului, întrebuintarea justă a timpului de muncă.

Sfatul din urmă, pe deplin urmat în țările, unde cultura a prins rădăcinii adincii, mai are nevoie să fie repetat pentru țările semiculte, unde cele două funcțiuni ale unei vieți normale — munca și repaosul — se cam amestecă, merg fără ordinea ritmului normal. Pe de o parte, nu prea se știe, la orașe, când e timpul de odihnă și cum să se întrebuinteze pentru recreație; pe de altă parte, timpul ce pare a fi destinat numai muncii, e întrerupt de pauze ce aũ tot rostul unei perderi de timp. În Orient, și în țara noastră chiar, omul nu știe să

petreacă, să se recreeze, după-cum nici metoda de muncă nu-î destul de perfecționată.

Să se compare în această privință, viața din capitala regatului nostru, bunioară, cu aceia din Berlin sau Viena. Ce riguroasă despărțire și deosebire, la acestea, între orele de muncă și cele de recreație! Dumineca, sărbătoarea, lozinca generală este petrecerea, veselia, pentru fiecare după treapta sa și după dezvoltarea sa intelectuală. Dacă vremea-î frumoasă stradele, grădinile, parcurile, gem de lume; tramvaiele, omnibusele, trăsurile, trenurile cară afară din oraș, la cîmp, la pădure pe excursioniști. Cin-tecul și rîsul înseninează viața și natura pentru toți.

Observați în special ritmul vieții universitare. Studenții, în orele regulate de cursuri, de muncă încordată, sub toate formele — audiare de prelegeri, exerciții și lucrări seminariale — sîrguitori și disciplinați, luînd note, discutînd, și s'ar părea că nu știu ce-î gluma și zburdarea veselă a tinereței. Dar ei și-aū organizat și viața de distracție, ca a doa parte indispensabilă a ritmului unei vieți normale, și aū organizat-o tot așa de regulat ca și munca. Societățile lor, în cari se petrece, se cîntă, sînt numeroase. Distracțiile, adesea însoțite de instrucție, prin conferințe și discuții, stau la îndămîna or-cui simte nevoie de ele. Ușurința de a pătrunde în o sală de teatru, de concert, li se dă prin dispoziții publice administrative, așa că, chiar în timpul săptă-

minii, orele zilei sînt împărțite între ocupații riguroase ziua și distracții intelectuale seara.

La profesorii de universitate aceeași riguroasă împărțire a muncii și distracției. În orele de muncă, *Herr Professor* e inabordabil; numai în zilele și ocaziile acordate vizitelor, în *Sprechstunden* te poți apropia și vorbi cu harnicul muncitor pe tărîmul științific. În alt timp ușa nu ți se deschide pentru nimic în lume. Dar nici nu s'ar încerca nimeni să-l deranjeze atunci. Respectul muncii intelectuale a intrat în moravuri.

V.

După-ce se îndeplinește condiția alternanței ritmice a muncii și repausului, «*Didactica*» lui COMENIUS prevede alte cerințe. Arată mai întîiu *condițiile generale de a instrui*, și anume:

Cum trebuie să înveți, ca să înveți sigur și cu rezultat definitiv. Pentru aceasta, el pune cîteva principii.

a). *Să nu se facă nimic la timp nepotrivit.* Natura, în procedările sale, iea tot-deauna seama ca timpul să se potrivească cu funcțiunea, cu operația la care se dedă. După natură s'a luat grădinarul, cînd a găsit că trebuie să se planteze primăvara și nu iarna. Ca aplicare didactică, ar urma că și cultura omului să înceapă în primăvara vieții, în copilărie; și asemenea, că orele de studiu cele mai

potrivite pentru o spornică activitate intelectuală sînt cele de dimineață; și că tot ce se învață, să se dea treptat după vîrstele omului.

b). *Natura își prepară mai întîi stofa, materia, și apoi face din ea forma.* Astfel procedează și arhitectul, ce caută mai întîi materialul și apoi face construcția. Ca aplicare didactică, urmează că limbile să nu se învețe din gramatică, ci dintr'un scriitor potrivit. Regulele să fie extrase din exemple.

c). *Natura începe, în operațiile ei, cu generalul și apoi trece la particular.*

Un exemplu tipic. Cînd natura voește, bunioară, să facă dintr'un ou o pasăre, nu procedează astfel: să facă întîi un cap întreg, apoi membrele, etc.; ci formează conturul general al ființei, în care toate organele sînt schițate sub formă vagă; apoi treptat-treptat fie-care organ se accentuează și ia forma definitivă, specială, în totalitatea unitară a corpului, ce a fost conceput în liniamente generale.

Tot așa și arhitectul, face întîi planul general, schița construcției și apoi începe să precizeze părțile.

În didactică, ca în toate artele, să se înceapă decî să se dea mai întîi cunoștințele generale și apoi să se treacă dela aceste date fundamentale, la particularități, la detalii, la excepții.

d). *Natura nu cunoaște sărituri.* În toate procedează prin trepte, gradat. Astfel procedează natura în formarea pasării, căci nu permite puiului să iasă din ou înainte de a se fi format complet; apoi, după

ce a eșit pasărea, nu silește pe puii să zboare înainte de a-î fi crescut aripile; după-ce i-au crescut puțin aripile, nu-î alungat din cuib, înainte de a putea să zboare, etc.

După această pildă a naturii să ne luăm și în învățămînt. De aceea, ca aplicație, se dispune totalitatea studiilor în clase, așa ca cele mai de jos să servească minții ca pregătitoare pentru cele următoare. Pe acest principiu se împarte munca succesiv pe ani, luni și zile, așa ca rezultatul muncii unei epoci să servească de pregătire pentru munca epocii următoare.

e). *Nu trebuie să se oprească educatorul din opera sa, pînă-ce nu a terminat-o.* Natura, cînd începe o lucrare, o duce tot-deauna la sfîrșit.

Aplicație: Cînd a intrat unul în opera de cultură a unei instituții de educație, trebuie să fie ținut pînă-cînd se îndeplinește opera în părțile ei esențiale, pînă-ce se scoate din el un om cult, cu bune moravuri și pios. Pentru aceasta, munca să fie fără întrerupere, atît din partea factorilor constitutivi ai instituției, cît și din partea celor încredințați ei. Altfel opera instituției va fi compromisă. Cei ce părăsesc operațiile de pregătire ale unei astfel de școli nu es cu calitățile ce intenționează instituția, calități puse ca țintă obligatoare de îndeplinit, și decî ca rațiune a ei de a fi.

f). *Natura evită cu îngrijire ceia ce-î vătămător operii sale.*

VI.

Aici COMENIUS atinge o chestie cu oare-care importanță practică, și astăzi, la noi. Este o nebunie zice el, să puși înaintea copiilor, încă de la începutul unei științe, chestii controversate și discutabile, fiindcă prin aceasta se zdruncină credința și încrederea în știință. Mai târziu, când inteligența s'a format, când, ce se știe, s'a asimilat cu siguranță în spirit, atunci da, chestiile controversate pot fi propuse, sînt chiar potrivite pentru întreținerea spiritului de cercetare, pentru stîrnirea curiozității mintale. Din acest punct de vedere, e deci o deosebire fundamentală între învățămîntul secundar și cel universitar. În cel d'intîi, să se spună numai cunoștințele în deobște admise, sau cari au obținut sufragul majorității oamenilor de știință. Pentru învățămîntul superior se recomandă riguros, din potrivă, ca chestiile controversate să fie ventilate, ba chiar chestiile ce se credeau sigure să fie puse în discuție, fie spre a se vedea temeiurile pe cari se sprijină, fie spre a le căuta alte temeiuri mai solide, ori spre a le înlătura ca nesigure.

COMENIUS zice, în legătură cu aceasta, că copiii să n'aibă alte cărți decît acele potrivite pentru clasa lor; și cărțile să fie astfel alcătuite, încît să stea în acord cu adevărul și morala. Dar se întîmplă cazuri, în special în învățămîntul secundar, când pro-

fesorul, deși singur și-a ales și recomandat manualul, are vederi deosebite de ale autorului. Și atunci eruditul dascăl nu se poate opri dela plăcerea de a discuta, mai mult sau mai puțin academic, în fața copiilor, cu autorul absent și de a respinge, tot-deauna cu *succes*, părerile cărții, în aplausele minorilor. Apoi, după-ce a fumat triumfător în cancelarie o țigară, pleacă încintat că a dovedit copiilor că știe mai mult de cât buchea cărții. Ce-î pasă eruditului dascăl, că vanitatea lui duce pe copii la un pericol educativ: neîncrederea în știință? E desigur o problemă delicată, să știe un profesor serios, cum să procedeze când manualul ales ar avea oare-carî defecte, spre a nu lăsa nici copiilor în minte greșelile cetite, dar nici a le zgudui încrederea în știința cărții lor de școală. E o simplă chestie de bun simț amestecată în o procedare didactică, chestie ce nu se poate reglementa, căci bunul simț nu se reglementează.

După această recomandare, COMENIUS trece la alt principiu însemnat: Cum să se învețe mai ușor?

Prelegerea XV.

COMENIUS.

(D I D A C T I C A).

I. Mijloacele propuse de COMENIUS pentru ușurarea învățămîntului.

II. In contra supra-încărcării. Intuiția și utilitatea cunoștințelor.

III. Preocupări metodologice comune tuturor obiectelor. Desvoltarea spontaneității mintale prin euristică. Practicitatea învățămîntului. Umanizarea lui. Corelația studiilor.

IV. Temeinicia învățămîntului. Condiții pentru realizarea ei.

V. Ce însemnează recomandația lui COMENIUS, ca totul în învățămînt, să crească din rădăcinile sale naturale. Studiul din carte și din intuiție directă. Problema corelației studiilor întrevăzută de COMENIUS.

VI. Problema învățămîntului colectiv, în instrucția publică. Avantajele numărului mare de elevi, după COMENIUS. Condiția de îndeplinit, ca învățămîntul să reușească, adresîndu-se la mai mulți de odată. Cum se deșteaptă și întreține atenția.

VII. Didactica specială. Cite-va principii metodologice relative la predarea științelor și artelor.

VIII. Indeletnicirile să se învețe din practică, nu din comunicare de reguli și formule. Aplicații la studiul limbilor vii; la retorică.

IX. Schiță de organizarea școalelor, după COMENIUS.

I.

Problema centrală a didacticei stă în căutarea mijloacelor de ușurare a studiilor, astfel ca achiziția cunoștințelor să se facă în mod plăcut și educativ. Care-s mijloacele propuse de COMENIUS pentru ușurarea învățămîntului? Acesta este al doilea punct esențial, după cel dezvoltat în prelegerea trecută. Vom extrage principiile cele mai de seamă, ce se pot susține și astăzi și le vom expune cam în ordinea în care le enumeră însuși COMENIUS.

1). *Să se înceapă învățămîntul înainte de a se fi pervertit inteligența.* Dacă se îngreuiază viața, cu vîrsta, spiritul nu e așa maleabil, devine rigid; mișcările lui se conduc și se pornesc mai anevoe.

2). *Să se pregătească spiritul prealabil pentru ideile ce se vor propune.* Să se formeze adică organul apercetiv. Cînd dai cunoștințe, fără să ai pe ce să le sprijinești și de ce să le legi în mintea copiilor, e cum ai asvirli sămînța în nisip.

3). *Să se procedeze dela tot la părți, dela general la particular.* Să nu se înceapă cu detaliile, ci să se arunce mai întîiu o privire generală asupra obiectului.

COMENIUS indică o dispoziție a obiectelor de studiu într'un fel de stratificație concentrică, în care să se găsească cunoștinți de deosebite ordine de lucruri din-ce-in-ce mai aprofundate. Mai întîiu noțiunii sumare, superficiale despre ce tot ce trebuie

să știe omul, ca în învățămîntul primar; apoi aceste cunoștinți mai detaliate, mai circumstanțiate, ca în învățămîntul secundar inferior; în fine o circumstanțiere pe o scară mai întinsă, ca în cel superior. Deci cercuri concentrice de cunoștințe dela învățămîntul primar la cel superior, pe baza principiului de a proceda dela general la particular.

4). *Să se procedeze dela ușor la mai greu.*

5). *Să nu se îngreue inteligența prin prea multe cunoștinți.* O preîntîmpinare prevăzătoare în contra surmenajului, de care s'aû plins atita epocele ulterioare.

6). *Să se progreseze încet.*

7). Să nu se sleiască nicî-odată forțele spirituale: «*Omnia sponte fluant, absit violentia rebus*».

8). *Să se prezinte totul în intuiție.*

9). Să se predea toate cunoștințele după aceeași metodă, pe cit posibil.

II.

Pentru stabilirea fie-căruia din aceste principii, COMENIUS recurge la exemple luate din procedarea naturii; arată neajunsurile abaterilor în practica școalei, și cum trebuie să se urmeze în școală, spre a se conforma metoda didactică cu a naturii.

Citez, pentru întărirea recomandării de a se feri de surmenaj, următorul aforism: «Se procedează nebunește, cînd profesorul se silește să învețe pe

copii nu atît cît pot facultăţile lor mintale, ci cît ştie el».

Interesante sînt îndemnurile lui de a prezenta lucrurile în intuiţie şi de a vedea utilitatea lor. Acestea dau didacticei lui COMENIUS caracteristica modernităţii. Recomandarea de a arăta utilitatea lucrului e cu deosebire demnă de reţinut şi de asociat cu numele marelui pedagog, ca una din cele mai potrivite procedări pentru deşteptarea curiozităţii şi întreţinerea interesului. Cînd se zăreşte utilitatea practică a unei cunoaştinţe, se trezeşte în cel ce studiază un interes material, care se adaugă la puterile de încordare ale atenţiei, pe lingă interesul pur teoretic

Dacă COMENIUS s'ar fi pătruns şi de ideia de a experimenta asupra lucrurilor, nu numai de a le observa în intuiţie, şi mai ales de ideia de a le mînuî, cu voinţa lămurită de a le utiliza, adaptînd ştiinţa la viaţă, atunci caracterul modernităţii ar fi fost şi mai accentuat.

III.

Ce înţeles are recomandarea de a trata toate ştiinţele cu aceeaşi metodă?

COMENIUS stăruieşte asupra inconvenientului isvorit din deosebirea de metodă în predarea diferitelor obiecte. Negreşit, e uşor de susţinut că nu toate ştiinţele pot fi tratate în acelaş mod; dar sînt prin-

cipii didactice comune tuturor, în predarea tuturor științelor, și de cari trebuie să se țină seamă. Bunioară, preocuparea de a deștepta atenția, interesul, prin stimularea activității spontane a spiritului elevilor, se poate recomanda ca o procedare generală în didactica tuturor științelor, chiar acelor cu caracter expozitiv, cum sînt științele istorice; căci și aci, după expunerea faptelor, se pot cere considerații asupra cauzelor și urmărilor lor, sau asupra caracterelor persoanelor istorice. Prin aceasta se ajută la exercitarea și disciplinarea facultăților mintale. Cu atît mai mult se poate întrebuița procedarea euristică în științele matematice, în științele de observație și experiment.

Astfel uniformizarea metodei diferitelor obiecte de studiu, pe baza unor principii psihologice și educative generale, nu e o cantitate neglijabilă.

Acelaș lucru, ce s'a spus despre principiul dezvoltării spontaneității mintale, se poate spune și despre preocuparea generală de a deștepta interesul practic ce se găsește în toate științele. A pune în evidență acest punct de interes practic la diferitele obiecte de studiu însemnează iarăși a uniformiza procedarea didactică a lor din acest punct de vedere, decî a alcătui metoda generală în predarea tuturor ordinilor de cunoștințe.

Cînd cerem, apoi, să se caute în învățămîntul secundar a se forma, înnobila și armoniza sentimentele, a se deștepta și întări spiritul de solida-

ritate omenească, a se adînci și înălța sentimentul de iubire de țară, a se educa inima prin cultura minții, a se încălzi sufletul prin luminarea inteligenței, a umaniza știința și învățămîntul, a se înfrumuseța viața prin radierea sentimentului estetic și religios; cînd cerem aceasta, dela toate obiectele de studiu, pecît posibil, nu sîntem oare tot în acord cu dezideratul lui COMENIUS de a uniformiza învățămîntul? Și nu e tot așa, cînd stăruim asupra principiului didactic al corelației studiilor?

IV.

Alt principiu esențial al *Didacticei* e temeinicia învățămîntului. Pentru realizarea acestui deziderat, COMENIUS pune de asemenea cîte-va deziderate, pe cari le expunem mai întîiu în rezumat, și apoi vom releva pe cele mai importante:

1). *Pentru ca învățămîntul să fie temenic, să nu se vorbească decît de lucruri, al căror folos pentru viață se vede.*

2). *Cînd se aleg aceste științi folositoare, să nu se omită nici una din ele și nici un element constitutiv.*

3). *Să se pună la fie-care din ele o temelie sigură, adîncă, și pe ea să se construiască tot edificiul de cunoștință.*

Tot ce vine în urmă, să se razeme pe ce a fost spus deja; tot ce stă în reciprocă legătură logică, să se pună în raporturi văzute. Totul să se coordo-

neze după raporturile sale cu alte cunoștințe și cu limbajul; totul să se fortifice prin exerciții continue.

Cînd, astfel, cunoștințele date vor fi folositoare; cînd se va construi sistemul de cunoștinți așa, încît ceea-ce se spune să servească de temelie la ce urmează; cînd legăturile stabilite se vor accentua prin exerciții, — atunci se va realiza un învățămînt solid, temeinic.

V.

Intre recomandările lui COMENIUS unele merită să fie relevate, fie pentru importanța lor, fie pentru modul cum sînt susținute. Astfel principiul: totul să crească din rădăcinele sale proprii, ca și în natură. Care-i rădăcina din care trebuie să sugă hrana arborele întreg al cunoștinței? Poate din simpla expunere a principiului și din comparația explicatoare a arborelui, nu se vede rațiunea sfatului didactic; dar cînd punem și formulăm principiul astfel: că toate cunoștințele trebuie extrase și întemeiate pe directa intuiție a naturii lucrurilor, nu din cărți, găsim și ingeniozitatea comparației și deosebirea fundamentală a lui COMENIUS de pedagogia dominantă a timpului său.

El face următoarea observație critică: Mai nimeni nu învață fizica prin intuiție și experiență, ci dintr'un text al lui ARISTOT ori al altuia. Aceasta e o

procedare greșită. Ceia ce trebuie să se facă, este ca «oamenii să învețe, nu din carte, ci din natură, observînd cerul, pămîntul, plantele, etc.»

Cel ce capătă cunoștințele din cărți, nu din observație directă, e comparat de COMENIUS, în mod original și plastic, cu un pom împodobit cu flori și frunze străine, ca la festivități ocazionale. Toate acele flori artificiale cad negreșit imediat la cea dintîi cletineală, ba cad dela sine, fără nici o osteneală, ca străine de substanța vitală a arborelui, și-l lasă despoiat și gol, lipsit de ornamentația lui firească, ce ar fi trebuit să crească din chiar forțele lui interne. Astfel și cunoștințele luate din studiul abstract al cărții, iar nu din contactul intim cu natura lucrurilor, rămîn ca niște achiziții adventive, străine, cari se scutură ușor la cea mai ușoară adiere, și se pierd fără pagubă, după-cum au fost memorate fără folos.

Recomandația lui COMENIUS de a stabili temeinicia învățămîntului pe intuiție și pe contactul cu lucrurile poartă, desigur, încă destul de pronunțat caracterul modernității. Nici azi n-a pătruns definitiv în practica școlară această povață elementară a pedagogului secolului XVII-lea.

Merită de asemenea să ne atragă atenția recomandația ca toate cunoștințele să stea în legătură organică unele cu altele.

Este, în fond cam aceeași cerință ce o formulăm

în didactica modernă: de a se stabili raporturi de corelație între cunoștințele predate elevilor de atîția profesori speciali. Cunoștințele predate de atîția specialiști, cu metode deosebite, uneori cu vederi deosebite, rămîn atît de izolate în mintea elevilor, încît par a forma atîtea unități intelectuale deosebite, cîte obiecte de studiu sînt în programa școlii; iar profesorul se mîndrește, cînd reușește să dea obiectului său special putere absolut absorbantă și escludivă asupra minții elevilor, considerîndu-se specialitatea sa ca o forță didactică de sine stătătoare.

Să ceri însă, stabilirea de legătură între cunoștinți, e ușor, dar e totuși o problemă din cele mai grele în învățămîntul secundar. Cum să se realizeze aceasta, cînd profesorii se succed, fără să știe fiecare despre ce și cum au tratat colegii? În ce sens și în ce mod ar putea să-și lege fiecare cunoștințele predate de el cu cele expuse de colegi? Iată o problemă ce ne preocupă în practică și azi. E destul pentru COMENIUS că a întrevăzut-o și ridicat-o. Și din acest punct de vedere dar merită să fie considerat ca întemeietorul didacticei moderne.

VI.

Intemeietorul didacticei moderne atinge în fine o chestie de o însemnătate, ași putea zice *prealabilă*, pentru învățămîntul public. Meritul is-

toric al lui Comenius este că abordează pentru prima oară, cu conștiința deplină de greutatea ei, chestia îngrijitoare și azi de a ști dacă e posibil și cum, să educi și să instruești, în acelaș timp, un număr mare de copii.

E ușor să crești, să înveți și să formezi un singur copil, și să ai succes, practicînd învățămîntul individual. Pedagogii, mai toți pînă la COMENIUS, ca RABELAIS, MONTAIGNE, și după el, LOCKE, ROUSSEAU, cînd meditează asupra problemelor educației, vorbesc de mijloacele de a influența mintea și inima unui singur copil; nu-și pun înainte necesitatea perplexă de a instrui și educa deodată mai mulți copii, cu deosebite aptitudini intelectuale, cu predispoziții morale diferite, în natură și grad. Cum să-i stăpînești pe toți, cum să-i conduci pe toți la același ideal înalt omenesc? Cum să-i înveți pe toți, cum să-i faci pe toți mai buni? COMENIUS se simte forte să dea metoda sigură a învățămîntului colectiv.

Se știe că una din scuzele profesorilor, cînd nu reușesc în opera lor didactică, e cauza numărului prea mare de elevi. Ei bine, COMENIUS susține că o clasă populată de 100 de copii, nu-i prea numeroasă, și poate fi condusă și instruită cu succes, dacă se realizează anumite condiții. Ba el chiar descoperă avantajele numărului mare de elevi:

a). Cînd sînt mulți, fiecare vede o parte din natura lucrului de care se vorbește; și, aceste vederi

parțiale, combinate, completează felurile de a privi lucrul din toate punctele de vedere;

b). Dispozițiile didactice și forțele mintale ale profesorilor în fața unei școli populate se amplifică, se multiplică, se întensifică. Așa că, par'că, în funcțiune de numărul ascultătorilor, ar crește și puterile sufletești didactice ale dascălului.

Care-î întâia condiție de îndeplinit pentru ca să se poată realiza cu succes învățămîntul, cînd se propune la mai mulți deodată? Intîia condiție e ca să se poată deștepta și întreține «lumina de care se servește spiritul spre a vedea lucrurile.» După cum în întunec trebuie să aprinzî o lumină ca să zărești lucrurile, tot așa trebuie să trezești atenția, s'o întreții, ca să înlesnești spiritului vederea și prinderea ideilor.

Pentru deșteptarea atenției, COMENIUS recomandă cîteva condiții :

1. Aceia ce se comunică în învățămînt, să aibă caracterul de a fi plăcut și folositor. Adică, să deștepte interesul. Aceasta e de altminteri condiția psihologică esențială a atenției.

2. Să se pună întrebări ascultătorilor asupra lucrurilor și cunoștințelor ce li se dă. Profesorul să nu peroreze în monoloage elocvente și savante, ci să se apropie de mintea copiilor, să se pue în comunicație cu ea, întrebîndu-i.

3. Să se prezinte lucrurile în fața simțurilor, prin

intuiție. Când lucrul se pune înaintea simțurilor, excitația lor trezește puterea de observație și atenție.

Citeodată, zice COMENIUS, profesorul se poate întrerupe din explicație și să ceară elevilor să repete propoziția spusă, să-l întrebe pe ce cale a ajuns la ea, etc. Aceasta deprinde pe elevi să fie atenți.

La sfârșit, recomandă, în altă parte a operei sale, să se pună un elev să rezume ce a învățat și să i se dea voie să facă întrebări profesorului asupra părților ce-l interesează.

Cum se cunoaște că COMENIUS și-a alcătuit pedagogia după principiul pus tot de el: ca toate ideile să crească din contactul cu natura! Nu din cărți și din reflexiuni abstracte, ci din practica directă în opere de educație, i-a crescut convingerile lui teoretice, organizându-se în sistem de gândiri. Pedagogul teoretic și practic s'a ajutat cu succes unul pe altul, în acord norocos desăvârșit.

VII.

Să trecem dela recomandările generale la *Didactica specială*.

Tocmai acest adaus însemnat, deși final, didactica specială, ne arată pe COMENIUS ca un întemeietor al unui sistem didactic, nu numai ca un inspirator de povețe practice, sau chiar de principii raționale fără legătură unitară între ele. COMENIUS, în partea specială, aplică principiile generale la anumite ordine de cunoștințe din școli.

Se ocupă în scurt de didactica științelor în genere și de didactica artelor. Prin arte nu trebuie să înțelegem numai artele frumoase, dar orî-ce îndeletnicire practică, fie musculară, fie mintală, întreprinsă pentru realizarea unei puteri asupra naturii, pentru mulțumirea unor trebuințe ale organizației noastre psiho-fiziologice. Alătura de metoada științelor în genere și de aceea a aplicărilor lor practice (tehnica, arta), găsim metoda studiului limbilor, metoda pentru perfecționarea moralei și a religiei. Avem deci, în aceasta a doua parte a operei lui COMENIUS, cea-ce s'ar numi mai special *metodica* lui.

Căci, dacă împărțim pedagogia în *filosofică* și *metodologică*, partea întâia a operei lui COMENIUS, în care s-au tratat problemele generale, ar fi partea lui filosofică, iar tot ce urmează de aci înainte ar merita numele comun de *Metodică*, cuprinzînd metoda educației morale, religioase, estetice și intelectuale. Căci toate mijloacele, menite a realiza unul din scopurile educației, ar putea fi puse la un loc, sub denumirea de *metodologie*.

Amintesc, în scurt, terminînd, principiile esențiale din *metodica* lui COMENIUS.

I. Pentru științe:

a) Intuiția, punerea în contact imediat a spiritului cu natura lucrurilor; iar dacă lucrurile nu pot fi înfățișate direct intuiției, atunci trebuie neapărat să fie înlocuite prin desen, prin reprezentarea lor figurată. Arată că aceasta se poate face pentru toate ramurile de cunoștințe.

Las la o parte celelalte principii secundare. Indic, însă, încă o recomandare principală :

b) Totul să se învețe prin explicare cauzală, prin reducerea la o cauză ; să nu se facă numai simplă intuiție, ci să se dea și puțința înțelegerii fenomenelor și lucrurilor.

II) Pentru arte, are o recomandare plină de bun simț și de temeinicie. Artele să se învețe nu prin instrucție teoretică, ci prin practica lor.

VIII.

Indemnul pare simplu și natural. Totuși cite arte, destoinicii săi desterități practice nu se învață și azi prin simpla instrucție, comunicare de formule și reguli! Nu vorbesc de exemple monstruoase, de învățarea gimnasticeii pe din afară din carte și a muzicii numai în teorie; dar, cind se învață retorica, la ce se reduce decît la învățarea regulilor practicate de alții? Tot așa cu mare parte din alte indeletniciri.

Pentru studiul limbilor moderne se reducea — și încă se reduce în mare parte și acum — tot învățămîntul la cunoașterea regulilor gramaticale, a nuanțelor fine de pronunțare și foarte rar să adauga și exercitarea practică a vorbirii. Se justifică procedeul prin argumentul că nu se poate face practică de vorbire în școlile publice ale statului, ca în familie sau ca în institutele particulare,

și că școala trebuie în definitiv să dea principiile generale de funcționare a unei limbii, iar puțința de a vorbi trebuie lăsată pe seama familiei. Iar dacă familia, pentru motive de sine înțelese, lasă totul pe seama școlii? Atunci rezultatul e cel cunoscut în de obște.

COMENIUS însă spune că, după-cum un pictor nu învață pe altul făcând discursuri, ci îi pune penelul în mână și-l îndrumază direct la lucru; și, după-cum dănțuitorul arată elevului său cum să învîrtească piciorul, și-l pune și pe el să repete mișcările dănțului, fără a se mărgini să dea numai reguli; tot așa cine vrea să învețe pe altul orî-ce altă artă, trebuie s-o practice împreună cu școlarul său. Școala să fie un atelier, unde să se dea deprinderi practice pentru aceste îndeletniciri. A vorbi, să se învețe vorbind; a scrie, scriind; a judeca, trăgînd concluzii, iar nu învățînd numai regulile silogizmelor.

Pentru studiul limbilor, principiul esențial al lui COMENIUS, și care a lăcut epocă, e acesta: limbile să nu se predea în abstract, învățîndu-se cuvîntul izolat de lucrul pe care-l reprezintă; să nu se înceapă întîi cu reguli și apoi să se dea exemple; ci, să se înceapă deadreptul cu exemple concrete date în propoziții întregi, cari să conțină cunoștințe folositoare copilului, alese mai mult din ordinea lui de observație și experiență. Astfel se con-

solidează cunoștințele paralel cu puterea de exprimare.

În acord cu aceste principii, COMENIUS a elaborat două scrieri: *Fanua linguarum reserata* și *Orbis pictus*.

IX.

Dacă COMENIUS n'ar fi adus decit această înlesnire școalelor, încă ar fi meritat să fie pus în fruntea pedagogiei moderne. Dar el, după-cum am văzut, a atins încă atâtea probleme principale, întemeiate pe principii și legate într'un sistem unitar, scos din propria experiență genială a acestuși cap așa de bine organizat pentru știința și arta pedagogiei.

Intemeiat tot pe observații și principii superioare, COMENIUS alcătuește și un plan general de organizare a școalelor. Împarte tot învățămîntul în patru trepte, cu cîte șase ani de studiu, și anume:

1) Copilul în casa părintească, cînd i se dă numai educația în limba maternă.

2) Școlii elementare, tot cu limba maternă.

3) Gimnaziul secundare, tot cu limba maternă ca bază, dar unde se începe să se învețe limbile antice și cele vii străine.

4) Academii, universități.

Iată sistemul general de gîndire pedagogică al lui COMENIUS, în partea lui teoretică și practică.

Prelegerea XVI.

PEDAGOGIA ENGLEZĂ IN SECOLUL XVII.

MILTON. — J. LOCKE.

I. Cerința culturală noă a secolului XVII, ieșită din evoluția socială: deslușirea și perfecționarea tipului de nobil. Adaptarea școlii cu program nou la trebuințele epocii. Limba maternă și limbele moderne, istoria, dreptul, cunoștințe social-politice. Influența cerinței timpului asupra literaturii pedagogice.

II. MILTON, puternica lui personalitate, ca scriitor și om de acțiune, ca poet și filosof.

III. MILTON ca pedagog teoretic și practic. Ideile lui asupra educației și direcției învățămîntului.

IV. Poetul «*Paradisului pierdut*» apărător al științelor reale în învățămînt. — Planurile lui pedagogice zădărnicate de tulburatele mișcări politice ale timpului.

V. JOHN LOCKE. O impresie personală, în apropierea marelui gînditor al sec. XVIII.

VI. Marea influență a lui Locke asupra dezvoltării intelectuale în Europa. Procedarea metodică a spiritului său cumpănit.

VII. Scopul secundar al educației: formarea unui nobil. Scopul esențial, scos din întreaga espunere nesistematică a lui LOCKE. — Chestia prealabilă a științei educației: posibilitatea educației. Pe ce principii se întemeiază posibilitatea înriuririi asupra omului? In ce limită e posibilă această înriurare? Ce condiționează puterea și marginele educației?

I.

Ne despărțim de un mare fruntaș. După COMENIUS vom întâlni, negreșit, destui gânditori însemnați, ce ocupă în istoria civilizației europene locuri de onoare, din multe puncte de vedere, și cari și în ochii pedagogiei și-au câștigat dreptul de a fi amintiți și cercetați, pentru originalitatea și ingeniozitatea ideilor lor în materie de educație. Dar cunoștința mai de aproape cu COMENIUS ne-a complectat criteriul de aprețiere; ni l-a complectat și îndreptat. Avem înaintea noastră idealul omului de meserie, luminat de geniul artei sale, inspirat de pasiunea nobilă a muncii roditoare pe tărîmul practic al educației, coprinzînd problema din toate punctele de vedere, încălzind opera vieții sale de reformator cu toate puterile sufletului său. Nu diletantism sau mercantilism pedagogic, ci credință vie într'un ideal și arzătoare iubire de oameni, stimulează energiile lui de apostol ce trăește și moare propagînd evanghelia crezului său pedagogic.

Va trece multă vreme pînă să mai dăm peste o așa putere sufletească strălucind în cadrul special al științei noastre. Natural, omenirea, în răstimpul coprins între arătările geniilor mari, nu stă pe loc; își urmează înainte lucrarea sa titanică de cucerire a mai-binelui, de ne-întreruptă pătrundere a naturii cosmice și morale și a condițiilor sale de viață și fericire.

Cu saū fără ajutorul geniilor, veacurile dezvoltă, din forța de viață a societății, organele pentru îndeplinirea funcțiunilor speciale cerute de nevoile timpului. Trebuința culturală a momentului istoric chiamă, din adâncimile depărtate ale instinctului de conservare și de propășire, energiile epocii și le organizează în linie de luptă și de lucru pentru atingerea țintei ce li se pune înainte ca menire a ființei lor.

Din evoluția socială a veacului XVII în Europa s'a deslușit o chemare culturală, la care aū răspuns gânditori, pedagogi și instituții de educație. Și a fost o chemare specială, ce diferențiază și caracterizează secolul, față cu epocile anterioare. Școlile, pînă acum, se organizaū și funcționaū sub influența și inspirația idealului de civilizație a trecutului clasic. Umanismul căuta să reia și să reclădească cultura omenească de acolo de unde o lăsase anticitatea. Inșă, deja din timpul Renașterii, se ivesc cereri de o nouă îndrumare a culturii, și se accentuează din-ce-în-ce în secolul XVII. Apare curentul ce reclamă să se introducă în învățămînt științele moderne reale și studiul limbilor și literaturilor noi. Curentul găsește sprijin și sancțiune în opera unui RATICHIVS și COMENIUS, și e un semn și o trebuință a timpului, accentuată tot mai energic în pedagogia modernă, sub înriurirea unor adînci pre-faceri sociale.

Un strat social însemnat, stratul conducător al

nobilimii, care se ridicase din evoluția socială a evului de mijloc, se dezvoltase și se organizase la începutul evului modern, simția lipsa unei culturi anumite, în acord cu menirea ei particulară. Ce foloseau limbele ebraică și greacă nobilului, care voia să exercite, mai întâi de toate, influența sa directă de cîrmuitor asupra vasalilor și contimporanilor săi? Și ce să facă el numai cu latineasca, în raporturile lui cu seniorii și cu puterile de dincolo de hotarele senioriei sau țării sale? Trebuia să se deprindă a minui cu dibăcie cuvîntul limbei lui materne și cuvîntul strein al țărilor de prin prejur. Și mai trebuia să cunoască legile și obiceiurile țării, trecutul și peripețiile mișcărilor sociale, să cunoască dreptul și istoria, raporturile juridice și tendințele înjghebărilor omenești, să-și orienteze spiritul în lumea fenomenelor sociale, ca să le poată cuprinde, influența și conduce.

Iată trebuințe noi culturale, manifestate mai ales într'un strat social, în stratul pe atunci cel mai puternic, ale cărui cerințe mișcău și îndrumau pașii omenirii. Acestor trebuințe noi era natural să le răspundă, ca organe de satisfacere, școli alcătuite după un plan nou, cel puțin cu un program nou de învățămînt. Instituția trebuia creată pe de-a'ntregul, după un concept propriu, fără model în fazele anterioare. Mîntea timpulul iscodește, în direcția aceasta, planuri peste planuri. Scriitorii, pedagogii, filosofi își bat capul cum să se crească mai bine

și mai rațional nobilul și prințul. Se elaborează manuale, se scriu povești, cărți de tot felul *ad usum Delphini*. Se croiesc tipuri ideale de nobili, se închipuiesc teorii și mijloace, care de care mai potrivite să realizeze ideea unui nobil perfect. Exceptând pe COMENIUS și RATICHIUS, pedagogii mai marcantți ai secolului XVII, de problema aceasta se preocupă: de educarea nobilului. JOHN LOCKE, marele gânditor englez, nu pune ca țintă a educației formarea unui cavalier ideal? Pe LEIBNITZ nu-l găsim cam tot în această preocupare pedagogică?

II.

Prelegerea aceasta vom destina-o pedagogiei lui JOHN LOCKE. Dar, pentru-că părăsim acum teritoriul geografic unde s'aū ilustrat pedagogii expuși în prelegerile trecute, să ne întrebăm: ce a mai fost în patria lui LOCKE, înainte de dînsul, în materie de pedagogie? Nu ne vom urca prea departe în trecut. Cunoaștem deja pe ASCHAM. Vom privi-mai aproape.

Cu puțin înainte de LOCKE, găsim pe strălucitul poet al «*Paradisului pierdut*». MILTON (1608—1674) n'a fost numai un om de imaginație și de fantazie miraculoasă. Anglia a admirat în el și pe un om de acțiune și de cugetare, pe un filosof și om de stat.

Cînd ne gîndim la MILTON, ni-l închipuim, cu ochii

lui fixă, de orb, întorși către cer, dictînd inspirat fetelor lui icoanele ce-î fermecaū mintea și cari l au ridicat la înălțimea celor mai mari poeți ai omenirii. Autorul *Paradisului perdut*, înainte de a-și desface aripele albe ale poeziei, și a plana în seninele regiunii albastre ale imaginației, a trăit, ca un atlet al gîndirii și condeiului, în proza vieții practice de toate zilele, în zbugiumările politice ale unei epoce din cele mai tulburî din istoria patriei sale. Secretar al marelui OLIVIER CROMWELL, al aceluī șef al revoluției engleze, care a făcut să cază pe eșafod capul regelui Carol I, și al pasionatului geniū Protector al Republicei engleze (1652), la a cărui violentă bătăie din picior se risipise și intrase în pămînt puternicul parlament al Angliei, MILTON luase parte activă la pătimașele lupte politice, asistase la sîngeroasele scene ale războiului civil.

Nici azi n'au uitat și nu-î iartă unii din compatrioții lui că a scris ca să apere și să susțină regicidul. Și azi, după mai bine de două veacuri, numele lui e dușmănit și lovit. Cînd MACAULAY ¹⁾, într'un splendid «essay» asupra poetului, cu ocazia descoperirii unui manuscript latinesc al lui despre doctrina creștină (1823), încearcă să-î facă apologia ca om, cetățean, scriitor, politician, constată că purtarea lui publică «chiar azi încă e conside-

¹⁾ (1800—1859).

rată de o mare parte a concetăţenilor săi ca de ne-ertat.»¹⁾

A legitimat omorul suveranilor, cari, ca regele Carol I, nesocotesc contractul încheiat cu poporul lor şi a jignit astfel sentimentele umanitarilor şi ale regaliştilor. A susţinut pentru prima oară despărţirea soţilor ce, din diferite cauze, nu pot trăi împreună; şi, apărînd divorţul, a jignit delicateţa scrupuloasă a Albionului puritan şi candoarea ideii ce stă la temelia căsătoriei indisolubile. Şi a mai atacat şi felul de educaţie al timpului.

Dacă nici pînă azi nu s'a uitat impresia produsă de scrierile lui MILTON, cauza nu stă atît numai în natura ideilor. Aceleaşi idei ar fi putut fi expuse şi de unul, care să lase aproape reci şi indiferenţi pe compatrioţi. Nici în faptul că s'ar mai fi citind şi azi operele secretarului lui CROMWELL şi s'ar reîmprospăta astfel aversiunea seculară în contra lui. Poate-că tocmai recitirea lor ar mai schimba impresia. Poziţia socială, funcţia lui publică în revoluţie, dar mai ales stilul lui, stilul înflăcărat, arzător de patimă, zguduitor de logică, triumfător de convingere, acel stil înălţat pînă la un lirism superior chiar primelor cînturî din *Paradisul pierdut*, «un ţesut perfect din aur curat», cum îl caracterisează MACAULAY, iată ce a dat ideilor toată forţa şi splen-

¹⁾ MACALUAY'S *Kritische u. historische Aufsätze* I, p. 39 sq. (Universal Bibliothek).

doarea, a uimit pe unii, a tulburat pînă la răzvrătire pe alții și a deșteptat acea vibrație de revoltă ce a rămas și pînă azi în suflete ca un eco al unei cauze de mult dispărute.

III.

Apostolul neîntrecut al libertății a atins în o mică scriere și chestia educației. După restaurarea regalității, persecutat, dar relativ respectat pentru geniul lui impunător MILTON, retras în liniștea vieții private, găsește timp să se ocupe și cu chestia privitoare la știința noastră. Ocazia practică i-a oferit-o creșterea nepoților săi. Farmecul artei de a forma oamenii, prin directă înrîurire asupra sufletelor fragede, l-a îndemnat să primească pe-lingă nepoții săi și alți copii și să înjghebe astfel aproape un fel de mic institut. Iată-l dar pe MILTON exercitînd, ca pedagog practic, arta educației, și împins să gîndească asupra problemelor ce-l ieșeau înainte, silit să caute ce aș mai gîndit și alții afară și înainte de el.

În scrierea sa «*Asupra educației*» se arată influența lui PETRUS RAMUS, precum și raporturile intelectuale cu COMENIUS, care venise în Anglia chemat de Hartlib, prietenul lui MILTON. Lui Hartlib îi dedică poetul și cugetările sale asupra educației.

Spirit liberal și înaintat în polemicele și doctrinele sale politice, MILTON e acelaș curajos inovator

în direcția sistemului său pedagogic. Compatriotul lui BACON respinge, ca și acesta, știința formală și seacă și cere, ca și filosoful empirismului, studiul lucrurilor, al naturii, iar studiul limbilor numai ca auxiliar de introducere în știință; ca mijloc, nu ca scop.

Influențat de mișcarea religioasă a timpului, de puritanismul dominant, MILTON propune ca ideal în educație realizarea *virtuții*. În definitiv, și în sistemul lui LOCKE vom găsi de altfel același ideal.

O idee mai specială, în materie de organizare a învățămîntului, notăm propunerea lui MILTON de a se înființa în Anglia o școală intermediară între învățămîntul elementar și cel superior, ceea-ce ar corespunde cu liceul. Și, spre a înlesni realizarea planului, marele poet nu se dă îndărăt de a elabora chiar manuale didactice. Autorul *Paradisului pierdut* este autorul și al unei Gramaticii în latinește pentru clasa gimnazială inferioară.

IV.

Originalitatea pedagogică a lui MILTON nu stă însă în aceasta. El nu vrea să se reducă totul la studiarea limbilor. Cere să se dea un loc însemnat matematicelor și științelor naturale. Azi propunerea ni s'ar părea banală. Cum să lipsească din o școală de cultură generală, studiul matema-

ticelor și al științelor naturale? Ceea-ce azi e de sine înțeles, atunci era o îndrăzneală. Indrăzneții trecutului au dat lumii, ca moștenire de-a gata, adevărurile cucerite cu lupte și transformate azi în banalități comune.

Acelaș curaj va trebui altora să susțină introducerea istoriei și științelor sociale în programul învățămîntului. De acelaș curaj e nevoie azi să lupti pentru schimbarea scopului școlii dela intelectualismul instrucției, la educația energismului practic și armonic. Conchista străduințelor noastre de azi, mîine va fi o banalitate. Puțini își vor mai da seama de însemnătatea ei istorică.

Planurile pedagogice ale lui MILTON n'au avut răgaz să se îndeplinească. Epoca lui tulbure avea capul aiurea, decît la chestii pacînice de creșterea metodică a neamului omenesc. COMENIUS nu fusese nevoit să părăsească Anglia din aceeași cauză?

Clocotea de patimî marea agitată a națiunii, care abia își recăpătase un rege, după-ce altuia i se rostogolise capul în sînge pe eșafod. Se scria, cu jertfa fericirii și vieții atîtor eroi, paginile codului neperitor al libertăților publice, acel cod al sistemului constituțional englez, scos, cu forcepsul istoric al nevoilor timpului, din evoluția socială, ca o dure-roasă naștere a unor principii de viață nouă și eternă în omenire.

Cîte chinuri în viața poporului englez și zbu-

ciumări adânci pînă să se închege într'un tot întreg acea C o n s t i t u ție, care a trecut apoi, ca ceva natural și de sine înțeles, în unele țări de pe continent, bunioară și la noi! De aci și deosebirea în felul și gradul sentimentului de pietate față de legea legilor politice. Nicî-odată cuvintele «a aplica Constituția,» nu vor avea în Anglia înțelesul ironic dela noi. Cum să se batjocorească acolo sfințenia talismanului, pentru dobîndirea căruia s'aũ mistuit atitea vieți și aũ scăpărat atitea conștiințe?

Ce adevărat e că omul nu știe să prețuiască decît bunurile cîștigate prin munca și osteneala lui proprie!

V.

Să ne întoarcem către JOHN LOCKE.

Apropiindu-ne de blajinul și profundul filosof al secolului XVII-lea, nu-mi pot stăpîni o impresie personală.

Cînd, după lungi călătorii îndepărtate și după ani de absorbire în priveliști noi, fie cît de ferme-cătoare, treci pe lingă locurile unde ți-ai petrecut o parte din frumoasa vîrstă a tinereții; cînd, în învîlmășeala vîrtejului vieții, printre cunoscuții de ieri, prietenii de azi și vrăjmașii de mîine, zărești figura venerabilă a moșneagului ce te-a ținut în brațe în copilăria ta; ți-a rîs cu dragoste în ochi, netezindu-ți părul; ți-a cîntat voios, săltîndu-te pe ge-

nuchi; ți-a servit glumeț de scară protectoare, ca să încaleci tu, Machedon de o schioapă, pe năzdrăvanul Ducipal din poveste; ți-a pus în mână ichiul ca să te joci, și, cu aceeași seninătate dulce, cartea ca să citești și condeiul, ca să scrii; te-a iubit, te-a învățat, te-a întărit, te-a crescut; — orcît de plăcute ți-ar fi noile raporturi în care te-a plimbat aripa nevăzută a soartei, simți că, din adîncimile ființei tale, se ridică ecouri sufletești ce strigă a-celor locuri: aici e la noi acasă; și acelui moșneag înduioșat: lingă tine e azilul iubirii sincere.

Cam acest sentiment se produce în mine, cînd, adus de șivoiul cursului istoric, mă opresc cîtva timp înaintea bunului și marelui JOHN LOCKE, ca să vă vorbesc de pedagogia lui. Am citit și răscitit în tinerețea mea de student la Berlin scrierile lui LOCKE dela *Essay concerning human understanding*,¹⁾ opera lui filosofică fundamentală, pînă la «*Scrisorile lui asupra Toleranței*», «*Despre cîrmuirea civilă*», «*Conducerea, inteligenței*», etc., ca să găsesc întregimea și temeiul filosofic al scrierii lui pedagogice: *Cuge-tări asupra educației*²⁾, subiect ce-mi luasem ca teză de doctorat. Venind azi să vă vorbesc toc-mai despre acest subiect, nu pot să-mi ascund sentimentul deșteptat de amintirea acelor timpuri de

¹⁾ *Studii asupra minții omenești.*

²⁾ *Thoughts on education*, London 1693.

studiu încordat și atrăgător, nici trebuința de a-mi arăta venerația duioasă și recunoscătoare către geniul ce mi-a călăuzit mai de aproape mintea în cotiturile lumii intelectuale explorate de lumina lui neperitoare.

Contactul sufletesc îndelungat cu un cugetător îți lasă, fără să bagî de seamă, impresia că par'că l-ai fi cunoscut personal și-ți vine să vorbești de el ca de un om cu care ai trăit. Iar cînd acel scriitor e împodobit cu însușirile morale ale unui JOHN LOCKE, nu e de loc de mirare că respectul ce-ți inspiră caută prilejul de a se manifesta, fără voia ta, la cea d'întîiu ocazie, ca în cazul de față.

VI.

Lunga viață a lui LOCKE (1632—1704) a fost o adevărată minune pentru slaba lui constituție. Din tinerețe a purtat pecetea unei morți apropiate: era ftizic; dar a știut să-și înșele așa de bine soarta, încît și-a prelungit existența, în mod miraculos, pînă la o bătrînețe înaintată. A fost ajutat în asta de cunoștințele lui speciale de igienă. Invățase medicina. Fără s'o practice, a știut s'o utilizeze ca sfătuitor în cercul intimilor și ca practician asupra lui însuși. Fusesse destinat de părinți să se facă preot, dar a evitat această carieră. Tot așa i se întîmplase și lui MILTON, care însă a regretat mai tîrziu că destinul nu l-a îngăduit vocația cultului religios.

LOCKE e în istoria gândirii omenești moderne unul dintre cei mai puternici factori de progres. Influența lui, în toate direcțiile, o găsim chiar pe continent. Teoriile lui filosofice, politice și pedagogice, au fost transportate din insula izolată a Britaniei pe continentul european prin scriitorii eminenți, cu deosebire francezi. VOLTAIRE e unul din propagatorii filosofiei politice a lui LOCKE și ROUSSEAU e acela ce-i dezvoltă, exagerându-le cu patima lui de om de temperament, și gândirile politice și sociale și cele pedagogice. «*Emile*» al lui ROUSSEAU, e din punct de vedere al multor idei fundamentale, un reflex al scrierii lui LOCKE «*Asupra educației.*» Sensualiștii francezi din sec. al XVIII de asemenea au luat ca bază teoriile lui.

LOCKE se distinge, în special, printr'o simplitate atrăgătoare și o temeinicie ce nu-și găsește egal decât în spiritul lui DARWIN. Ca și DARWIN, a exercitat asupra gândirii omenești un efect aproape comparabil cu efectul produs de o forță naturală; efect de schimbare înceată, dar sigură și continuă. Unii, înșelați de forma simplă și familiară în care se exprimă LOCKE, așa că înțeleg și ei filosofia, fără să-și peardă capul, văzîndu-l că pășește așa de încet și tacticos pe pămînt sigur, fără acele salturi mortale în văzduh ale avîntului filosofic—găsesc că, deși influența lui e puternică și foarte întinsă, nu-î totuși un filosof așa mare, ca MALEBRANCHE sau SPINOSA, bunioară, cari au atins, dela început, probleme

mai pe sus de forțele intelectuale omenești, s'au aventurat în chestii metafizice, ce nu se pot deslega prin fapte de observație. Cititorul, înspăimîntat de greutatea problemelor și de mijloacele extraordinare întrebuițate în deslegarea lor, e dispus să considere mai de grabă pe acești aventuroși aeronauți ai gîndirii ca ceva extraordinar, privindu-î la înălțimea lor filosofică amețitoare. Cînd însă cititorul naiv vede pe un LOCKE plecînd dela fapte de observație simple, pe cari și el le poate constata, și-l vede apoi analizîndu-le cu bunul lui simț și cu logica lui firească, în cît le face înțelese pentru toate inteligențele normale, cel întiiu lucru ce se naște în mintea celui ce credea că filosofia nu e pentru capul lui și acum simte că face filosofie cu mintea lui J. LOCKE, e că asta-î ceva foarte natural, nu-î nimic extraordinar. Filosofia pe care și el e în stare s'o priceapă, nu poate să fie ceva de seamă. Dar tocmai aci stă extraordinarul, că din lucrurile obișnuite, cunoscute de toată lumea, dar nepătrunse și neutilizate, să știî, cu logica obișnuită a minții omenești, să te ridicî și să ridicî și pe alții la înălțimi, de unde să se poată vedea orizontul întreg al lumii și al puterii geniului omenesc. Minunea asta o îndeplinește LOCKE: se ridică la aceeași înălțime filosofică, la care s'a ridicat orî-ce filosof mare, numai că îl vezi cum se ridică și poți să te ridicî cu el. Nu-ți aruncă praf în ochi cu o terminologie personală, adesea arbitrară, ca acei vestiți repre-

zintanți ai speculațiunii germane din prima jumătate a sec. XIX. De aceea și influența lui a fost reală, durabilă și colosală, a cîștigat pentru filosofie spirite nețarmurit de multe și a pus probleme și dat soluții, de cari a trebuit să se țină cont în toată dezvoltarea ulterioară a gîndirii în Europa.

VII.

Ca pedagog observăm că LOCKE n'a fost pus în aceleași condiții, în cari l-am găsit pe RATICHIUS și COMENIUS și chiar pe MILTON, de a practica arta educației, cu toate greutățile ei, asupra unui număr mai mare de copii, cu temperamente și dispoziții variate; dar tot a practicat'o, căci a avut de educat un copil de nobil; așa că preocuparea lui e: cum să facă pe acest copil să ajungă la perfecție, educîndu-l în vederea dispozițiilor lui și carierei lui de nobil. De aceea, cartea lui asupra educației lasă impresia că idealul educației ar fi parcă de a forma un om nobil. Dar cine se oprește la această afirmare, citește numai superficial cugetarea adîncă a pedagogului filosof, fiind-că ea oglindește numai scopul secundar, urmărit în special în opera lui particulară. Educînd un nobil, LOCKE nu uită că nobilul e un om și că trebuie decî să dezvolte în el omul, și pentru aceasta își formulează și scopul principal al educației și mijloacele.

Scrierea lui pedagogică *«Gîndiri asupra*

educației» nu e sistematică. Conține gândiri, notate treptat-treptat pe hîrtie, în ordinea în care i s'au ivit în minte, fără să caute să le pună în legătură sistematică între ele, nici să le reducă la principii mai generale, spre a construi cu ele un sistem. Dar în o minte așa de logică și profundă ca a lui LOCKE, e natural să ne închipuim că ideile trebuie să fi fost într'o relație logică internă și în acord cu fundamentele filosofice din celelalte opere. Așa că era o teză interesantă și importantă de dezvoltat, anume de a căuta legăturile logice între ideile pedagogice ale lui LOCKE și între ideile lui filosofice în total, adică a vedea cum au crescut din întregul tot de gândiri filozofice, politice și sociale, părerile lui *Asupra educației* într'un sistem unitar și complet. Acest studiū l-am încercat în lucrarea intitulată: «*Ideile pedagogice* ale lui J. LOCKE» ¹⁾).

Pentru azi vom arăta principalele idei filozofice ale pedagogiei lui J. LOCKE.

Cînd voești să-ți faci o convingere filosofică și științifică despre educație, trebuie să-ți puî întrebarea și să cauți a răspunde la ea întemeiat pe argumente: e posibilă educația omului, e posibil să se realizeze din om ceva după o țintă, după un ideal? E o problemă prealabilă în constituirea

¹⁾ Iași, 1899.

științei educației. Căci dacă ai convingerea saŭ chiar numai îndoiala că omul nu se poate forma, că tipul lui psiho-fizic crește în mod fatal din rădăcinile firii și nu-l poți modifica, orce ai face, — toate celelalte chestiuni rămân zadarnice și e numai o pierdere de timp să ne ocupăm cu ele.

La această întrebare LOCKE zice, vorbind despre oamenii maturi, că e o greșeală să crezi că nu-și pot schimba aversiunile saŭ indiferența, față cu unele acte, în plăcere și dorință, dacă ar face tot ce le stă în putință; iar cu privire la copiii mici, își închipue că-s tot așa de ușor de condus ca apa. Aici nu se vede numai posibilitatea educației, ci aproape chiar a-tot-puternicia ei. Poți face dintr'un copil orce vrei, ca dintr'o ceară moale.

Exagerarea e numai în formă; în gândire, LOCKE e mult mai circumspect.

Dar pe ce-și întemeiază el filosoficește credința în puterea educației? Motivarea n'o găsim chiar în scrierea lui pedagogică, ci în alte considerații filosofice expuse în *«Incercări asupra inteligenței omenești.»* Convingerea lui se întemeiază pe credința că voința omului poate fi determinată de motive, decî pe teoria determinismului în materie de psihologie a naturii omenești. Dacă voința omului se poate determina de motive, avem la îndemină mijloace de a influența activitatea prin plăceri și dureri administrate intenționat și a o conduce astfel în direcția dorită de noi. Cu aceste două

pîrghii, atracția plăcerii și respingerea durerii, putem cîrmi orî încotro voim ființa omenească, deci, în orice caz, o putem influența.

Dar să fie adevărat că putem face orice din copil, ca dintr'o ceară moale? În ce sens, în ce condiții și pînă la ce grad? Dacă ne-am opri la această exprimare: copilul e ușor de format «ca ceara moale», ușor de condus «ca apa», am avea o idee falsă de pedagogia lui LOCKE, și e o procedare neadmisibilă a lua numai o singură expresie dintr'un autor și a-l pune după ea printre cei ce cred în a-tot-puternicia educației. LOCKE însă zice că trebuie să admitem că sînt copii cu anumite temperamente și porniri individuale și nu putem spera să schimbăm cu totul opera originală a naturii. Prin aceasta limitează puterea educației și o condiționează de factori înăscuți; influența ei ar atîrna astfel, în parte, de alcătuirea intimă a copilului.

Putem deci influența pe om; dar limita pînă unde putem merge cu înrîurirea depinde de organizarea lui. Totuși LOCKE crede că dacă se întrebuițează toate mijloacele de care dispune arta educației, cea mai mare parte din oameni pot fi influențați într'un grad uimitor.

Iată chestia prealabilă deslegată în mod afirmativ: omul e educabil și educația are putere în virtutea determinării voinței la acțiune prin plăcere și durere, și în virtutea transformării acțiunii în

deprindere prin exercițiu. Facultățile omului se dezvoltă numai punându-le în funcțiune, exercitându-le.

Dar cum se provoacă natura omenească? Prin ce mijloace anume și în ce direcție hotărâtă? Iată chestii de mare însemnătate pentru pedagogie, și vom vedea cât de cunoscător de natura omenească procedează LOCKE în deslegarea lor.

Vom arăta deci în prelegerea viitoare : I) Ce mijloace se pot întrebuința pentru mînuirea naturii omenești? și II) Care-î scopul, idealul educației?

Prelegerea XVII.

PEDAGOGIA LUI J. LOCKE.

MIJLOACELE DE A INFLUENȚA PE OM. SCOPUL EDUCAȚIEI.

I. Mijloacele principale recomandate de LOCKE pentru influențarea conștiinței omenești. Cele șase porniri innăscute sau instinte, ale căror rezorturi pot fi atinse pentru mișcarea naturii copilului.

II Cum critică ROUSSEAU mijloacele deduse din instinctul raționalității, și ce înțelege LOCKE prin a raționa cu copiii.

III. Condiția pentru ca educatorul să poată exercita influență: autoritatea. Cum se câștigă? Frica și simpatia. Bătaia: când e admisă de LOCKE.

IV. Problema idealului în educație. Diferitele formulări ale scopului educației la LOCKE. Cea mai consistentă și precisă: virtute, înțelepciune, bună-creștere și învățătură. În ce raport de coordonare sau subordonare stau aceste patru noțiuni? Invățătura e numai un mijloc. Buna creștere se reduce la bună-voință, deci la virtute. Înțelepciunea asemenea.

V. Înțelesul cuvântului virtute după LOCKE. Acordul cu voința lui D-zeu. După-ce se cunoaște voința lui D-zeu? E LOCKE nominalist în morală, cum îl acuză SHAFESBURY?

VI. Condițiile pentru realizarea voinței lui D-zeu. Religiozitatea. Libertatea individuală a credinței și fondul universal permanent al sentimentului religios.

I.

Terminasem prelegerea anterioară cu întrebările:

I). *Carî sînt mijloacele mai principale recomandate de J. Locke pentru influențarea conștiinței omenești în genere?*

II). *Care-î scopul către care trebuie îndreptată ființa omenească, spre a realiza idealul educației?*

Ca adînc cunoscător al sufletului omenesc, ca fin psiholog, J. LOCKE formulează simplu chestia, arătînd că mijloacele pentru a influența natura omenească se reduc la plăcere și durere. Dar pedagogul își alege categoriile de plăceri și dureri, cu cari voește să influențeze omul. Dela început, înlătură durerile și plăcerile ce ar rezulta din simțuri, din izvorul fizic al naturii omenești, și caută în structura sufletească rezorturi superioare pentru provocarea plăcerii și durerii, pentru mișcarea ființei omenești în o anumită direcție.

Culegînd, din întreaga gîndire a lui JOHN LOCKE, ideile lui în această chestie, găsim șease feluri de rezorturi sufletești, recomandate de el spre a fi atinse pentru cîrmuirea ființei omenești, șease *porniri înăscute, instinctive*:

1). *Instinctul onorii*. Știm că acest rezort a fost mult aplicat și recomandat și de alți pedagogi, în special de Jesuiți. Renumele universal de care se bucurau, pe vremea lui BACON, școalele jesuite, se datora, în mare parte, sistemului de edu-

cație bazat pe principiul înriuririi prin atingerea instinctului onorii.

2). *Instinctul activității*, izvor bogat de plăceri când e satisfăcut la timp și în măsură normală, izvor de dureri când e contrariat sau abuzat, mijloc ingenios spre a îndruma natura copilului către îndeletnicirile educative, utilizat mai târziu de FRÖBEL cu atîta pătrundere pedagogică pe o scară mai întinsă.

3). *Instinctul imitației*, pornire ce conduce la repețirea întocmai a faptelor puse înaintea copiilor și pe cari voim ca copilul să le reproducă și să le prefacă în deprinderi pentru toată viața. Puterea exemplului produce efecte uneori miraculoase.

4). *Instinctul curiozității*. Dorința de a cunoaște se manifestă foarte de timpuriu la copii. La orice pas te'ntreabă: Ce e asta? Pentru-ce e asta? Simt nevoia de a afla rostul lucrurilor, al celor de cea mai mare importanță ca și al celor neînsemnate. Pentru ignoranța lor absolută, toate lucrurile au o importanță egală. Întrebările ce ni le fac, în tot momentul, n'ar trebui să rămîie niciodată fără răspuns. Educatorul nu e la locul lui, dacă se plictisește ori se enervează de insistența copilului de a cunoaște lumea.

5). *Instinctul libertății*. La cite aplicații în arta disciplinării voinței dă naștere plăcerea născută din libertate, durerea din lipsa ei!

6). *Instinctul raționalității*. Se pare că ființa omenească, încă din faza copilăriei, își manifestă trebuința de a raționa, de a-și raționaliza, mai bine zis, manifestările, acțiunile și hotărârile sale, de a le privi ca deduse dintr'un principiu rațional, iar nu produse ale întâmplării, sau născute dintr'un capriciu al momentului.

II.

Instinctul raționalității, în special, a fost rău înțeles de pedagogii următorii. Chiar J. J. ROUSSEAU în *Emile* l-a criticat cu multă vervă iscusită, dar cu puțină dreptate. « *Raisonner avec les enfants était la grande maxime de Locke*, zice ROUSSEAU și observă: « *si les enfants entendaient raison, ils n'auraient pas besoin d'être élevés.* »

Și spre a ridiculiza această pretinsă maximă atribuită lui LOCKE, își închipue un dialog între un copil și educatorul lui, în care însă, din întâmplare, copilul arată mai multă judecată decît educatorul, așa că dialogul nu dovedește nimic în contra lui LOCKE, dar servește foarte bine ca ilustrație la aceia ce gîndia poate KANT cînd zicea că, dacă omenirea nu face progrese mai repezi în moravuri, o mare parte din cauze se datorește nedibăciei dascălilor de morală.

Iată formula, zice ROUSSEAU, la care se pot reduce mai toate lecțiile de morală ce se fac și se pot face la copii:

Educatorul. Nu trebuie să faci asta.

Copilul. Și pentru ce nu trebuie să fac asta?

Ed. Fiind-că e rău.

Cop. Rău! Ce este rău?

Ed. Ce ți se interzice.

Cop. Ce rău e să faci ce ți se interzice?

Ed. Ești pedepsit că nu te-ai supus.

Cop. Voiu face așa ca să nu se aflu.

Ed. Veți fi spionat.

Cop. Mă voiu ascunde.

Ed. Veți fi întrebat.

Cop. Voiu minți.

Ed. Nu trebuie să minți.

Cop. De ce nu trebuie să minți?

Ed. Fiind-că e rău, etc., etc.

«Iată cercul inevitabil. Chiar LOCKE, de sigur, s'ar fi încurcat în el», adaugă ROUSSEAU.

La întrebarea copilului: «De ce e rău să faci așa?» bietul educator, însă, nu știe să dea alt răspuns decît: «Fiind-că te pedepsește!» Probabil, LOCKE ar fi putut găsi un răspuns mai bun; mare dialectician n'ar fi fost copilul, ci educatorul.

Dar și pentru alt cuvînt nu dovedește dialogul acesta nimic în contra lui LOCKE, și anume pentru cuvîntul simplu: că metoda și maxima parodiată într'insul nu sînt ale lui Locke. «Cînd vorbim de raționare, nu înțeleg alta decît cea potrivită cu capacitatea și înțelegerea copilului», zice LOCKE. Ni-

menī nu se gîndește să raționeze cu un copilăș de trei sau de șapte ani, cum ar face cu un om matur.» Rațiunile care-ī mișcă trebuie să fie evidente și ușoare pentru mintea lor, și astfel încît — ca să zic așa — să poată fi simțite și pipăite. Ceva mai mult. Intrebuințarea de discursuri și raționamente în «raționala tratare a copiilor» nici măcar nu este recomandată de LOCKE.

«Cînd zic dar, că ei trebuie să fie tratați ca ființe raționale, înțeleg să-ī faceți să simtă prin blîndețea purtării voastre și prin atitudinea ce luați în corectarea lor, că ceea ce faceți e rațional la voi, și folositor și necesar pentru ei; și că nu din capriciū, pasiune sau fantazie le porunciți un lucru orī îi opriți dela altul. Aceasta sînt ei în stare să înțeleagă.» ¹⁾

Deci o raționalizare a purtării, porunci cari să n'aibă aerul că pornesc din pasiune, din supărare, ci din reflexie și deliberare, dintr'un principiu, aceasta simt copiii de micī. E o rațiune în purtarea omenească, ca și în logică și în silogistică. Pe aceasta din urmă n'o prind copiii, dar ei percep ușor și bine rațiunea raportului dintre lucruri și acte prezentate intuiției imediate.

¹⁾ *Thoughts on education*, § 81, 77.

III.

Dar, pentru ca o astfel de influență să fie posibilă, se cere, prealabil, de îndeplinit o condiție: ca educatorul să fi cîștigat autoritate asupra copilului. Autoritatea o recomandă LOCKE cu stăruință și o întemeiază psihologiceste pe două mijloace: frica ori simpatia. La copiii mici, așa de mici încît nu pricep cuvîntul omenesc și considerațiile noastre mintale, și cu cari nu te poți înțelege prin semnele limbajului, LOCKE — care, de altfel, respinge energic bătaia — recomandă ca ultim mijloc, ca mijloc extrem, durerea fizică. Cînd nimic nu poate face pe copil să înțeleagă intențiile noastre, cînd nimic nu-l poate abate de la o deprindere rea, atunci singura durere ce se poate pune înainte, spre a-l îndrepta pe calea dorită, după sfîrșirea celorlalte mijloace, e bătaia. Numai în acest caz JOHN LOCKE admite durerea fizică, numai pentru copilul în faza animalică, fiindcă, prin natura ei, bătaia rămîne un mijloc de îndreptare numai pentru animale.

Dar, mai tîrziu, cînd copilul începe să prindă înțelesul vorbelor, cînd se ivește în sufletul lui facultatea judecătii, e absolut condamnat să întrebuițească alte mijloace decît curat psihice pentru educarea oamenilor. Cel ce recurge la alte mijloace decît acestea, dovedește, în mod tacit, dar ne-în-

doios, că nu e făcut sau nu e pregătit pentru educarea oamenilor, că nu cunoaște natura omenească, nu știe ce rezorturi sufletești să atingă.

IV.

După-ce știm mijloacele de a influența pe oameni, să ne întrebăm : care-î în definitiv ținta ultimă către care tind influențele asupra ființei omenești, care-î idealul educației?

Aceasta e o problemă fundamentală în pedagogie. Orî-ce pedagog, cu pretenții de a avea un sistem de gîndire în materie de educație, trebuie să-și formuleze scopul educației. Orî îl are conceput în mintea sa, în stare latentă și, cînd îl forțezi prin întrebări, ți-l expune după inspirația momentului; orî îl are gata formulat. În orice caz, fie exprimat, fie latent, în creerul orî-căruî pedagog se găsește un răspuns la chestia de mai sus. În LOCKE îl găsim formal exprimat, dar fiindcă nu s'a gîndit să alcătuiască un sistem, îl găsim adesea formulat în termeni deosebiți. Așa, odată el caută : cea creștere «care-î cea mai lesnicioasă și mai în stare să producă în scurt timp oamenii virtuoși, folositori și capabili în profesiunile lor deosebite»; în altă parte : «oamenii înțelepți, buni, virtuoși și ingenioși». Altă formulă, ceva mai precisă : «în sufletul copiilor trebuie să punem : virtute, înțelepciune, bună creștere și învățatură.»

Aceasta e formula cea mai consistentă și statornică la LOHN LOCKE. Dar cele patru idei: «virtute, înțelepciune, bună creștere și învățatură» exprimă patru scopuri deosebite, sau patru părți ori patru înfățișări deosebite ale aceluiași scop? In ce raport stau unele cu altele: de coordonare ori de subordonare?

LOCKE zice: «Nu vrea să mă preocup de ideea dacă multe din aceste nume se întrebuițează pentru acelaș lucru, ori se cuprind unele în altele.» El parcă ar evita decî precizarea termenilor întrebuițai; prevăzînd obiecțiile ce i s'ar aduce din partea unui spirit disciplinat științificește, pare a spune mai dinainte: sistemizarea e treaba istoricilor, ei să-mi adune ideile și să-mi reclădească sistemul cugetării mele.

Să căutăm dar a lămuri termenii: virtute, înțelepciune, bună creștere și învățatură. Întrebînd cugetarea lui LOCKE, aflăm că, din aceste patru idei principale, învățatura e considerată ca ceva secundar, numai ca un mijloc, nu ca un scop în sine. Decî s'o lăsăm la o parte, ca nefăcînd direct parte din coprinsul scopului educației. Dar cum rămîne cu celelalte trei?

1). Buna creștere. LOCKE ține foarte mult la această calitate a unui om desăvîrșit și o formulează, spunînd că ea cuprinde: Intiîu, o dispoziție a spiritului de a nu ofensa pe alții și al doilea cel mai acceptabil și mai plăcut mod de a exprima această

dispoziție. Și, ca să arate pe ce stă însăși dispoziția care formează baza buneî-creșterî, observă mai departe că: «Partea care rezidă mai adînc decît manifestarea, este acea bună voință generală și considerație pentru orce om, care ne face să avem grijă de a nu arăta nimănuî, în purtarea noastră, dispreț, lipsă de respect sau neglijență.»

Pe ce întemeiază el decî buna creștere? Pe o calitate morală, pe o forță adîncă din sufletul omului, pe acea bună-voință, despre care KANT vorbia cu atîta admirație, în termenî neobișnuit de lirici pentru un spirit filosofic așa de cumpănit și de sobru ca el. LOCKE pune dar calitatea omească a «buneî-voințe» în centrul sufletului, ca izvor adînc al manifestării de «bună creștere», de respect de om în genere.

Dacă fondul buneî creșterî e de natură morală, atunci nu se reduce oare la coprinsul virtuții? Buna creștere n'ar fi astfel numai o formă, o manifestare exterioară a virtuții? «Deprinde de copii, zice LOCKE, să fie modești și buni, dacă poți, învață-i să iubească și să respecte oamenii, și vor găsi, înaintînd în vîrstă, modul de a-și exprima aceasta pentru fie-care, după cum trebuie.»

A pregăti pe copii pentru politețe înseamnă dar a-i face buni și virtuoși. Uneorî LOCKE identifică chiar verbal adevărata bună-creștere cu virtutea, ba chiar o numește «această primă și cea mai atrăgătoare din virtuțile sociale.» Cauza e că pune

mare greutate pe manifestarea liberă și grațioasă a virtuții. Dacă în adevăr iubim pe semenii noștri și îi stimăm, de ce nu i-am lăsa să bage de seamă că-i iubim și-i stimăm?

Dar nicăiri n'a susținut LOCKE ceea-ce îi impută HERBERT, că politeța externă a purtării ar avea vre-un preț, fără sentimentul intern corespunzător. Față cu o apreciere așa de sumară și de nedreaptă, nu rămîne decît să i se întoarcă lui HERBERT propriile vorbe adresate de el lui LOCKE: «*Hier muss man verstummen!*» Din contră, LOCKE numește o astfel de purtare *afecție* și spune curat: «Naturile necioplite și primitive, lăsate în voia lor, sînt de preferat acelor grațiosități artificiale și acelor modalități studiate de manierat.» Acest punct din urmă îl va desvolta ROUSSEAU, făcînd din el punctul central al pedagogiei sale filosofice.

S'a simplificat astfel formula, subsumînd buna creștere în noțiunea virtuții.

Cum rămîne cu înțelepciunea? De ea spune LOCKE că nu poate fi un obiect de atins direct în școli, fiindcă înțelepciunea saă prudența înseamnă «îngrijirea chibzuită și prevăzătoare a treburilor în lume» și «nu se poate cere dela ignoranța necumpănită și imprudentă a tinerimii»¹⁾.

Ce poate face atunci educatorul pentru a pre-

¹⁾ *Thoughts on Educ.* § 140.

găti înțelepciunea copiilor? Trebuie să sădească elementele din care va crește apoi această însușire: 1) să ferim copiii de viclenie, «parodia prudentei», de șiretenie, «această inteligență defectuoasă», de falșitate în genere; 2) «să-i deprindem cu adevărul și sinceritatea, cu supunerea la rațiune, și, pe cât posibil, cu reflexia asupra propriilor acțiuni.»

La ce se reduce însă: a ne feri de falșitate, a fi sinceri și a ne obișnui cu reflexii asupra acțiunilor noastre proprii? Nu sînt acestea deprinderi cu însușiri morale? Așa că și înțelepciunea, întru cât cade în cercul de activitate al educatorului, ca și buna creștere, se reduce la un fond curat moral, la virtute.

Dacă J. LOCKE și-ar fi dat osteneala să-și simplifice formula scopului educației, ultima expresie a acestui scop ar fi fost *virtutea*. Din ea decurge înțelepciunea și buna creștere; iar învățătura nu-i decît un mijloc pentru realizarea idealului.

V.

Dar ce este virtutea, după J. LOCKE? Întrebînd gîndirea lui complectă, aflăm, după cercetări psihologice și logice, următoarele două înțeleșuri:

1) Un înțeles popular, pentru acțiunile considerate de oameni ca lăudabile, și atunci e foarte schimbător.

2) Un înțeles filosofic, pentru acțiunile, ce, prin ele însele și după natura lor, nu după opinia oamenilor, sînt bune, în acord cu voința lui Dumnezeu.

Care-î voința lui Dumnezeu?

JOHN LOCKE, ca toți contemporanii lui de altfel, e teist, nu poate concepe nici originea, nici forma de azi a lumii, decît prin ipoteza unei inteligențe extramundane, care a conceput lumea și a creat-o după un plan. Condiționarea binelui și răului însă de voința lui Dumnezeu și necesitatea de-a cerceta voința lui Dumnezeu spre a înțelege căror acțiuni putem să le dăm epitetul de bune, e o problemă capitală în istoria filosofiei, în special a filosofiei practice sau *etice*. Unul din admiratorii lui LOCKE, strălucitul scriitor și gînditor englez, SHAFTESBURY, ale cărui scrieri asupra moralei au ajutat mult la precizarea noțiunilor ei fundamentale, a imputat lui LOCKE că, în materie de morală, e nominalist, ca și HOBBS, că nu admite o calitate inerentă, bună sau rea, acțiunilor omenești, ci face să atirne dreptul și nedreptul, în mod arbitrar, de hotărîrile și ordinele capricioase ale unei ființe atotputernice, iar nu de natura chiar a lucrurilor.

O greșală așa de mare nu numai că ar ridica moralei orice bază științifică, dar ar răpi și pedagogiei un punct de plecare sigur.

Dar obiecția ni se pare nejustificată.

LOCKE cunoaște foarte bine deosebirea dintre

concepția nominalistă și realistă a moralei, deși nu întrebunțează tocmai acești termeni pentru designarea lor. «Acela care pune, cu Archelaus, ca principiu că «dreptul și nedreptul, onestul și neonestul, sînt definite numai de lege și nu prin natură, va avea altă măsură pentru rectitudinea și defectuozitatea morală decît «aceia cari susțin că sîntem supuși la obligații antercedente orî-cărei organizații sociale.»

Și ca dovadă că direcția fundamentală a cugătării sale nu stă în acord cu prima concepție, voiî aduce ideia ce-și face el despre natura morală a lui Dumnezeu sau despre raportul dintre Dumnezeu și noțiunea dreptății. «Dacă s'ar cuveni unor creaturi așa de mărginite, ca noi, să ne dăm părerea despre ce poate fi înțelepciunea și bunătatea infinită, crez că ne este permis a zice că însuși Dumnezeu nu poate alege ceia ce nu e bine; libertatea atotputernicieî lui nu-l împedică de a fi determinat de ceia-ce este cel mai mare bine.» LOCKE afirmă astfel supremația și autonomia legilor morale față de orice voință din univers.

Înțelesul convingerilor lui morale fundamentale nu este oglindit just, prin urmare, în formula: ceva e drept fiind-că așa voește Dumnezeu; căci filosoful nostru mărturisește singur că el nu recunoaște voința lui Dumnezeu decît după dreptatea ei, și că această dreptate, la rîndul ei, stă în ten-

dința către conservarea și buna stare a întregului gen omenesc.

Adevărată formulare a cugetării adânci a lui LOCKE este, din contră, în definitiv aceasta : « Ceva e drept, fiind că ajută la conservarea și bună-starea genului omenesc. » Dar, de oare-ce avea nevoie și de o sancțiune, și nu știa s'o caute și s'o găsească aici pe pământ și anume chiar în om, de aceea a introdus și pe Dumnezeu în raționamentul său moral zicînd: Dumnezeu nu poate să aleagă și să voiască decît ce e drept, el are în mîinile sale pedepse și recompense eterne ; deci trebuie să ne supunem voînței lui.

Tocmai aci stă, incontestabil, partea slabă, neștiințifică, a moralei lui LOCKE ; căci orice argument care aruncă îndoială asupra unei astfel de ființe transmundane și răzbunătoare, slăbește în acelaș timp și efectul și importanța acestei sancțiuni.

Pe de altă parte, tocmai această concepție, după care virtutea este, drept vorbind, numai un mijloc spre a dobîndi favoarea lui Dumnezeu și propria noastră fericire eternă, apără pe Locke în contra obiecției ce i s'ar putea aduce că jertfește individul în interesul totalității și că perde din vedere fericirea lui, cînd îl consideră numai ca mijloc pentru conservarea și buna stare a totalității, nu ca scop în el însuși. Dar această apărare ar fi în fond tot așa de deșartă ca și obiecția care-i dă ocazie. Cine admite cu ARISTOTEL² și LOCKE că activitatea, ca

atare, procură omului o mulțumire specifică, o plăcere pozitivă, și că individul, trăindu-și vocația și cultivând virtutea și contribuind astfel la binele omenirii, simte și el însuși o fericire — susține implicit că, în sfârșit, omul poate găsi fericirea vieții în activitatea sa productivă și în deprinderile lui virtuozitate¹⁾.

Din cele spuse urmează că deci, dacă voim să știm că o acțiune e conformă sau nu cu voința lui D-zeu, criteriul e acesta: să vedem dacă acțiunea e bine-făcătoare omului ori nu. Virtutea ar fi dar *concordanța cu voința lui D-zeu sau cu binele omenirii*.

VI.

LOCKE specifică apoi condițiile pentru realizarea voinței lui D-zeu, și, prin aceasta, trecem în partea practică, aplicată, a pedagogiei lui. Condițiile sînt:

1) Iubirea și respectul de D-zeu, *religiozitatea*.

2) *Puterea de a urma calea rațiunii*.

3) *Puterea de a înțelege voința lui D-zeu*.

La ce se reduc acestea?

Facultatea de a urma rațiunea, iar nu pornirile, se reduce la dezvoltarea puterii voinței, deci la educația morală. Facultatea de a înțelege

¹⁾ *Ideile pedagogice ale lui John Locke*, studiu critic de sistemizare, de I. GĂVĂNESCU, Iași, 1899.

voința lui D-zeu sau adevărul, constituie educația inteligenței, instrucția. Decî mai întîiu de toate dezvoltarea unui sentiment de pietate și de legătură cu totalitatea din care facem parte — religiozitatea; al doilea, educația morală propriu zisă, întărirea voinței; al treilea, instrucția, educația inteligenței, — iată condițiile pentru realizarea virtuții în sistemul pedagogic al lui LOCKE.

Să nu ne închipuim, însă, că LOCKE, ca un teolog pedagog oricare, ar înțelege prin religiozitate învățătura papagalicească a dogmelor unei credințe. Nu, el vede mai adînc, mai filosofic în natura sentimentului religios și pătrunde adevăratul caracter al religiozității. E așa de liberal în ce privește instrucția religioasă, încît zice, că trebuie să se lase omului alegerea liberă a credinței sale personale, să nu i se impună o credință anumită la nici o vîrstă. Cu cel mai mare cuvînt n'ar admite impunerea credinței la o vîrstă, cînd mintea n'o pricepe în articolele esențiale ale dogmelor ei.

Decî e departe de a acorda nici măcar familiei dreptul de a hotărî credința, necum statului, care are de a face cu acțiunile, nu cu credințele omului — ideie ce o expune așa de clar și hotărît și SPINOZA.

Singurul lucru dar, la care s'ar reduce religiozitatea după fondul gîndirii lui J. LOCKE, ar fi dezvoltarea aceluia respect și acelei pietăți ce tre-

bue să resimțim în adîncul cugetului nostru față cu atotputernicia ființei, de la care atîrnă, a atîrnat și va atîrna viața oamenilor și fericirea lor.

Concepția aceasta rămîne, în esența sa, întregă și azi. Chiar de ne-am închipui altă ipoteză metafizică despre lume decît cea teistă, în totdeauna va trebui să existe conștiința legăturii cu ceva mai presus de puterea individului, cu ceva mai permanent, mai superior și mai înalt decît interesele propriei noastre ființe, cu ceva ce se recunoaște și se simte că e mai demn decît viața și pentru care bucuros s'ar jertfi totul în lume.

Unde există conștiința acestui raport, există și sentimentul religios, religiozitatea, or în ce s'ar pune acel ceva mai presus de ființa omenească: idealuri sociale, aspirații morale ale totalității etnice din care facem parte, visuri transcendente de înfrățire și fericire universală. Căci, față de patrie, față de nația sa, față de omenirea întregă, omul se găsește cam în acelaș raport al unei părțicele infime și trecătoare față cu totul necoprins și neperitor ce a fost înainte și va fi și după el, care l-a făcut să fie ceea ce este și ale cărui legi, abia întrezărite fragmentar de mintea lui, îl învăluie și-l duc pe căi nepătrunse, către un țărîm nevăzut, dar împodobit de ghirlandele înflorite ale speranței, de luminele atrăgătoare ale credinței, de farmecul cuceritor al iubirii.

Cit timp omul va purta în sufletul său izvorul neseecat al acestor înalte sentimente, polarizate către ceva mai presus de personalitatea lui îngustă și efemeră, religiozitatea va forma fondul cel mai măreț al naturii omenestii. Și pe acest fond sublim al religiozității orice sistem de educație va trebui să-și pună temelia.

Prelegerea XVIII.

PEDAGOGIA LUI JOHN LOCKE (urmare și fine).

CARACTERISTICA CULTURII SECOLULUI 17-lea.

I. Formula concepției teoretice a pedagogiei lui LOCKE: libertatea voinței și a inteligenței. În ce constă fiecare din ele și cum se realizează.

II. Piedicele care se opun la realizarea libertății intelectuale. Ignoranța, superficialitatea, lipsa sagacității în stabilirea raporturilor între idei, graba sau întârzierea în tragerea concluziilor, prejudițiile.

III. Remediul în contra fiecăruia din aceste defecte. Problema programei. Impărțirea științelor în trei clase: teoretice, practice, simbolice. Ce științe sau ordine de cunoștințe anume coprinde programul lui LOCKE.

IV. Valoarea relativă a diferitelor obiecte de studiu.

V. În ce sens se poate vorbi de clasicismul său de realismul lui LOCKE. De ce se poate considera mai degrabă ca social-umanist.

VI. Cite și ce limbi să se învețe? După care metodă? Cînd trebuie să se învețe gramatica și în ce scop? Metoda de a învăța limba latină. Folosul compozițiilor latinești, îndoielnic. Exercițiile de compunere și vorbire în limba maternă.

VII. Obiecții aduse sau posibile în contra metodei de a învăța limbile, așa cum propune LOCKE.

VIII. Insușirea cunoștințelor pozitive, despre lucruri din natură și despre oameni. Cum să se învețe morala. Cînd filosofia? Să se înceapă cu studiul spiritului. De ce?

IX. Ce înțelege LOCKE prin spirite? Critica ce-i face ROUSSEAU. Singura accepțiune plauzibilă pare a fi, nu teologică și metafizică, ci psihologică.

X. Unde trebuie să se facă educația? In familie sau în școală. Foloasele și ne-ajunsurile fie-căreia din aceste instituții sociale de educație.

XI. Cultura generală și cultura profesională alcătuind cultura complectă. Cavalerul ca scop al educației profesionale.

XII. Nobilul, tip social ieșit din prefacerile istorice ale epocii.

XIII. Invățământul obligator, ca necesitate a rațiunii de stat în noa formație și situație a acestuia.

XIV. Noa dispoziție a științelor în ordinea valorilor lor relative, după interesele societății și statului modern.

I.

Spuneam că educația complectă trebuie să îndeplinească trei condiții: religiozitatea, tăria spiritului, tăria voinței. Las la o parte tăria corpului; Nu doar că LOCKE nu dă importanță educației fizice. *Mens sana in corpore sano* e o maximă așa de în relief pusă de dînsul, încît unii au crezut că aceasta e chiar formula scopului educației după LOCKE. Dar mijloacele pentru susținerea sănătății, propuse de el, cu greu se pot reduce la un principiu în acord cu scopul adevărat al educației fizice.

Pentru unificarea sistemului se poate reduce la cite-va fomule simple întreaga concepție teoretică a pedagogiei lui J. LOCKE.

Ceea-ce e mai important pentru el de realizat

în educație, după religiozitate, e libertatea voinței și a inteligenței.

Libertatea voinței stă în puterea omului de a lucra, nu minat de impulsurile momentului, de instincte, ci conform cu niște principii raționale, conform prudenței.

Libertatea inteligenței stă în cîștigarea acelor deprinderi intelectuale ce fac mintea omului capabilă de a urma normele ce o duc la realizarea scopului ei: găsirea adevărului. Tot ce împedecă mintea, tot ce o îndepărtează dela găsirea adevărului obiectiv, sînt lanțuri ale inteligenței, de cari educația trebuie să o elibereze, spre a-i da putința funcției ei normale.

Libertatea voinței o dă educația morală, după-cum cîștigarea libertății inteligenței o dă instrucția și educația intelectuală.

Am dezvoltat aceste vederi în studiul citat mai înainte ¹⁾. Ne mărginim aci numai a spune că, pentru educația voinței, LOCKE indică mijlocul practic de a întări pe om față cu durerea și de a-l face capabil să se dispenseze de anumite plăceri. Aceasta alcătuește, însă, tocmai virtutea personală numită prudența, în înțelesul general al cuvîntului, cu cele două feluri de manifestări ale ei: curajul și cumpătarea, și anume: curajul ca putință de a rezista la dureri, iar cumpătarea ca putință de a renunța la plăceri.

¹⁾ *Ideile pedagogice ale lui John Locke.*

LOCKE vorbește și de curajul moral, de puterea de a rezista la dureri ce ating existența morală a omului. Consideră deci chestia aproape din toate punctele de vedere; și sfaturile ce le dă în această privință ar merita și azi să fie reținute.

Caracteristic pentru principiile ce conduc pe LOCKE în educația morală, e insistența ce o pune pentru ciștigarea bunelor maniere: *politețea*. Aceasta o reduce la dispoziția de a nu jigni pe nedrept și fără folos pe om, a respecta ființa omenească.

II.

Cum condiționează LOCKE educarea inteligenței? Cum se poate obține libertatea intelectuală? Pentru aceasta trebuie să știm cam ce piedici se opun la funcția normală a inteligenței. Piedicile ar fi în număr de cinci, după cum rezultă din diferitele lui scrieri:

1) Lipsa de cunoștințe suficiente, în genere, lacune de cunoștințe, *ignoranța* totală ori parțială, sau chiar o știință unilaterală.

Incontestabil, dacă n'ai datele privitoare la oglinirea naturii lucrurilor, poți cădea în erori de fapt vorbind de ele, și inteligența nu e pusă în condiții de a funcționa normal, chiar dacă puterile ei ar fi orcît de dezvoltate.

2) Lipsa de claritate și precizie în noțiunile căpătate, *superficialitatea*. Nu e destul să avem un cadru enciclopedic, cu tot ce se

poate cunoaște despre om și lume, dar acest tot să fie alcătuit din noțiuni clare și precise; căci, dacă vom ști de toate în mod confuz și vag, inteligența poate greși, stabilind între idei raporturi nepotrivite cu raporturile reale ale lucrurilor corespunzătoare.

3) Lipsa de sagacitate și de exercițiu în căutarea și aranjarea noțiunilor intermediare, spre a ajunge la stabilirea raporturilor exacte între idei și lucruri. Altă piedică evidentă la găsirea adevărului, căci noțiunile, oricât de multe și de precise, dacă nu se pun în raporturi unele cu altele, mintea nu poate ajunge la afirmarea de adevăruri, căci adevărul stă în raporturi exacte între noțiuni, în raporturi conforme cu ale lucrurilor corespunzătoare din natură. Și, natural, dacă mintea e lipsită de ceea-ce LOCKE numește *sagacitas*, de aceea forță dinamică ce pune în circulație și leagă noțiunile, nu se pot stabili raporturi între idei și lucruri, deci nu se pot găsi adevăruri.

4) Intârzierea sau graba de a trage concluzii din datele exacte ale cunoștinței. Iar o cauză de greșeli. Datele pozitive ale cunoștinței, prin ele însele, pot fi de valoare; dar dacă mintea se grăbește să tragă concluzii ce nu sînt coprinse în ele, sau dacă nu trage nici o concluzie, iarăși nu se poate ajunge la adevăr. Cele două condiții din urmă, fac pe LOCKE să caute mijloacele de perfecționare a raționamentului.

5) Prejudițiile sau criteriile false de adevăr, ce se pot câștiga din copilărie, duc de asemenea mintea la concluzii greșite.

III.

Câștigul pozitiv, scos din aceste considerații, ar fi în rezumat, constatarea că :

Pentru înlăturarea primelor cauze de erori, datorite neștiinței, remediul ar fi cultura generală; pentru înlăturarea celei a doua cauze de erori remediul: determinarea și lămurirea noțiunilor prin metode didactice; pentru îndepărtarea cauzei a treia și a patra: dezvoltarea și disciplinarea facultății de a judeca și raționa prin exercițiu condus după normele logice; în fine, pentru înlăturarea erorilor cauzate de prejudiții ori criterii false: deprinderea inteligenței cu criteriul sigur și exact al adevărului.

Nu găsiți în aceste propoziții pozitive aproape cuprinsul întreg al didacticei cu discuția chestiilor ei celor mai de samă? Cu alte vorbe, se vede formulată problema esențială a programei: ce trebuie să se știe? ce cunoștințe sînt necesare, pentru ca instrucția să fie generală? Apoi se schițează și metodologia, se propun mijloace pentru dobîndirea adevăratelor noțiuni clare, precise, adecuate la lucruri, precum și pentru exercițiul facultăților mintale.

În problema programei, J. LOCKE se ocupă și de succesiunea științelor, de ordinea în care trebuie să se dea cunoștințele. Sistematizînd toate științele, le reduce la trei categorii: 1) Științe despre natura lucrurilor în genere, fie de ordin material, fie de ordin moral, sau științele pozitive, înțelegînd prin acestea nu numai științele naturale, așa zise exacte, ci și științele de fapte în genere. 2) Științe ce se ocupă cu acțiunile omenești. 3) Științe ce au de scop cunoașterea mijloacelor necesare pentru dobîndirea și comunicarea acelor cunoștințe.

Știința, care se raportează la prima clasă de idei, se cheamă teoretică sau speculativă (*φυσική*); aceea care se raportează la a doua clasă, se cheamă practică sau morală (*πρακτική*); și a treia: simbolică (*συμωτική*), coprinzînd retorica și logica.

Ce avem, prin urmare, de dat elevului, fie ca cunoștințe, fie ca dexterități, s'ar putea reduce la aceste trei categorii. Programul de studiu al lui LOCKE cuprinde și tratează dintre ele pe următoarele:

Geografia, cronologia, astronomia, filosofia naturii sau fizica în sens larg, adică știința despre corpuri și „spirite“;

Morala, dreptul civil, legile țării, istoria, teologia și religia;

Limbile, retorica, logica, stilistica;

Scrierea, cetirea, stenografia, muzica, scrima, înnotatul, călăria, grădinăria, agricultura.

IV.

Numai din simpla enumerare a acestor obiecte de studiu nu ne putem însă face o idee determinată de spiritul care trebuie, după LOCKE, să domnească în tot învățământul. Ca să ajungem aci, să căutăm a restabili, pe lângă acest program calitativ și pe cel cantitativ, adică să cercetăm: în ce proporție și în ce raporturi de măsură voiește LOCKE să se dea fie-care din aceste obiecte de studiu? Căruia dintre ele sau căreia categorii de studii dă el precădere? pe care din ele pune centrul de greutate al învățământului? În legătură cu această chestie: după ce principiu hotărăște el scara valorilor relative a obiectelor de studiu? Și în sfârșit, în ce ordine crede că trebuie să se dea aceste cunoștințe?

Viața noastră e scurtă, puterile nu-s fără margini. «Și de aceea, zice LOCKE, cred că timpul și munca acordată propășirii serioase trebuie să fie întrebuintate la lucrurile cele mai folositoare și cu urmări mai însemnate» ¹⁾.

Ceea-ce trebuie să se știe, mai întâi de toate, clasa de cunoștințe cea mai principală este, după LOCKE, aceea de care avem neapărată nevoie, spre a ne asigura fericirea eternă, anume: teologia sau religia naturală, și morala.

¹⁾ *On educ.* § 197, 198, 94.

Teologia, «conținând cunoștința despre Dumnezeu și creaturile lui, datoria noastră către el și către oameni și o vedere despre starea noastră prezentă și viitoare, rezumează orî-ce cunoștință îndreptată către adevăratul ei scop, adică mărirea și venerarea creatorului și fericirea omenirii. Acesta e studiul nobil, care e datoria fie-cărui om.»¹⁾

Și «moralitatea este știința și ocupația de căpetenie a omenirii în genere, precum diferitele arte (tehnica), referitoare la părți deosebite din natură, sînt chemarea și talentul privat al oamenilor luați individual, pentru folosul obștesc al vieții omenești și pentru trebuințele lor proprii în astă lume». Natura însăși ne-a destinat pentru această misiune, de oare-ce ne-a înzestrat pentru aceste ocupații cu facultăți în o proporție mai bogată decît pentru cele-lalte ocupații.

După raportul etern dintre sufletul nemuritor al omului și Dumnezeu, ce raport vine imediat în scara valorilor? Negreșit acela dintre om și om sau dintre om și societate. De aceea LOCKE, foarte consecvent cu principiul lui, pune, imediat după înțelepciune și virtute, cunoștințele sociale sau interhumane și cere ca ideile referitoare la acest domeniu să aibă precădere, să fie tratate și lămurite mai mult decît toate celelalte cari alcătuiesc «globul intelectual». El cere, în astă privință, pentru învățămînt:

¹⁾ *Conduct of underst.* § 23.

1. Studiarea cărților ca *De officiis* a lui CICERON, în intenția de a se aprofunda principiile și preceptele virtuții și a se da astfel vietii regulii de acțiune ¹⁾).

2. Instrucțiunii despre dreptul natural al omului, despre originea și fundamentele societății, afacerile și relațiile națiunilor civilizate în genere.

3. Cunoștința legilor țării respective, o privire în constituția și administrația ei.

4. Istoria, și anume mai ales în legătură cu aceste legi; altfel declară că istoria e nefolositoare și bună numai să ascundă ignoranța sub mantaua unei erudiții goale ²⁾).

5. Limba maternă, a cărei importanță, de altminteri, e de o potrivă cu a celor de mai sus și întrece pe a celor următoare.

6. Limbi străine.

V.

După cunoștințele relative la raporturile sociale, ar urma, negreșit, în scara valorilor, acelea de cari avem nevoie în cariera noastră specială. Și, în cele din urmă, din toate celelalte cite ceva, adecă o privire generală asupra «globului intelectual», și

¹⁾ *On educ.* § 185.

²⁾ *Th. on educ.* § 187. — FOX BOURNE op citat vol. I, pag. 360—362 sau LORD KING op cit. pag. 91 — 94, lucrarea lui LOCKE «*Essay on study.*»

anume în grad diferit de dezvoltare și precizie, după cazul particular. Asupra acestui punct hotărăște caracterul special și trebuințele anumite ale vocației particulare.

LOCKE pune, așa dar, în pedagogia sa, punctul de greutate al studiilor în așa zisele științe noologice și anume în cele morale și sociale.

Dacă totuși vrem să-l numărăm între pedagogii realiști, trebuie să facem atunci observația foarte importantă, că realismul lui nu se raportează la științele naturale și la matematică.

Și dacă, pe de altă parte, voim să-l numărăm între partizanii culturii formale și clasice, de oarece vorbește așa de des de formarea inimii, minții, voinții și se manifestă pe față în contra îndopării cu multe cunoștințe speciale, și aici trebuie să facem o notiță esplicatoare, arătându-se că classicismul lui nu este defel estetic antic. Cu un cuvânt el este, întrebunțind un termen nou și mai potrivit, social-umanist.

Importanța pe care LOCKE o pune pe cunoștința legilor patriei, deși formulată poate suficient pentru timpul său, are nevoie de o noă formulare mai largă. Legile sînt necesare nu numai «dela judecători pînă la oameni de stat», ci pentru toți cetățenii. Căci un cetățean, adică un membru conștient al unei societăți omenești stabilite pe legi, al unui stat, care să nu aibă o idee corespunzătoare despre legile dominante ale acelei societăți, despre drepturile și datoriile lui, e o absurditate.

VI.

În ce privește chestia: cîte și ce limbă străine sînt de învățat? răspunsul, în sensul lui LOCKE, e următorul: atîtea și acele limbă străine, cîte și cari sînt necesare pentru cariera particulară, la care e destinat copilul. În cazul lui special, recomandă limba franceză și latină; respinge însă limba greacă ¹⁾. Dar, plecînd dela acelaș principiu, respinge și latineasca pentru aceia cari se destină nu profesiunilor înalte, adică cîrmuitoare, ci negoțului, industriei, agriculturii; și, pe de altă parte, cere și greceasca, pentru aceia cari vor să se dea la cariere erudite.

Astfel dar, chestia nu se poate tranșa *in abstracto* și deopotrivă de valabil pentru toți oamenii, toate timpurile și popoarele.

Din acelaș principiu rezultă și metoda învățării și predării limbilor în genere. Aceasta atîrnă de scopul pentru care se învață limbile. În această privință LOCKE împarte oamenii în trei categorii:

1. Oamenii cari învață limbile fără intenția de ale utiliza altfel decît în relațiile obișnuite din societate și pentru comunicarea gîndurilor în viața de toate zilele.—«Și pentru acest scop, calea primitivă de a învăța o limbă prin conversație nu numai că servă îndestul de bine, dar e de preferit, ca cea mai expeditivă, mai potrivită și naturală.

¹⁾ *On educ.* § 94. — *Conduct of underst.* § 19.

Deci, pentru acest uz al limbajului se poate zice că gramatica nu este necesară.

2. «Sint alții, cari își îndeplinesc cea mai mare parte din treburile lor pe lume prin cuvînt și prin condei.» Și aceștia trebuie să fie pregătiți, făcuți destoinici să-și exprime gândirile lor mai cu înlesnire și cu efect mai puternic asupra spiritului altora. Și pentru acest scop gramatica este necesară: dar numai gramatica propriei lor limbi și anume numai pentru aceia cari vor să-și dea osteneala de a-și cultiva limbajul și a-și perfecționa stilul. Prin aceasta se atinge astfel și chestia retoriceii și a stilisticeii.

3. «Mai este un al treilea fel de oameni cari se îndeletnicesc cu două sau trei limbi străine moarte, își fac din ele preocupăția studiului lor și un punct de onoare din dibacea lor întrebuintare.»

Aceștia, dar numai aceștia, ar trebui, după LOCKE, să învețe cu îngrijire gramatica limbii latinești și grecești. Ceilalți cari învață aceste limbi numai ca să le înțeleagă, ca să poată ceti în ele și să se facă înțeleși, izbutesc la aceasta mai ușor și mai sigur după metoda primei categorii, prin convorbire și uz; ¹⁾ sau, cînd aceasta nu e posibil, în orice caz, prin lectură. ²⁾ Obiectul convorbirii și al lecturii,

¹⁾ După-cum povestește MONTAIGNE (*Essais*, Liv. I, cap. XXV, către sfîrșit) că a învățat latinește.

²⁾ *On educ.* §. 163, 165, 167.

atit în limbele moderne cît și chiar în cele moarte, trebuie să fie luat alternativ din o știință sau din alta, comunicînd cunoștințe despre tot felul de lucruri cari aparțin percepției sensibile, ca atracție excitantă pentru spirit. ¹⁾ La început, LOCKE povățuește să se scrie traducerea vorbă cu vorbă dedesuptul rîndului corespunzător latinesc. Și fiindcă metoda prin lectură e ceva mai imperfectă de cît cea prin vorbire, ea va avea nevoie de cîteva, deși puține, cunoștințe gramaticale preliminare, precum învățarea pe de rost a conjugării verbelor și a declinării substantivelor și prunumelor. ²⁾

Aceasta este însă și ultima concesie pe care LOCKE o face în această privință gramatică, de oare-ce principiul și regula este, că «limbile se învață prin rutină, deprindere și memorie.» Chiar aceia cari se destină studiului critic al unei limbi, ar trebui să înceapă mai întii pe această cale simplă, ușoară, naturală, și numai după-ce posedă limba în mod oare-cum mecanic, să treacă la gramatica ei, și anume aceasta ca introducere la retorică. ³⁾ «Unde retorica nu e necesară, gramatica se poate dispensa.»

¹⁾ *On educ.* § 166, 169.

²⁾ ASCHAM, în Anglia înainte de LOCKE, și în Franța DUMARSAIS, după LOCKE (în *Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* 1782) propune aceeași metodă.

³⁾ *On educ.* § 168.

El respinge cu totul obiceiul de a se face compoziții latinești de către toți cari învață latinește. Dacă n'avem intențiunea de a face din elevi scriitori și oratori latinî, compozițiile latinești nu au nici un scop. Dacă se crede că prin aceasta ei devin mai dibaci în mînuirea limbii materne, aceasta e o greșeală, căci spiritul limbilor vechi nu se aseamănă deloc cu acel al limbilor moderne, așa încît a fi perfect în acelea însemnează a înainta foarte puțin în dibăcia de a scrie într'un stil englezesc curat. ¹⁾

Adevărata cale către ținta din urmă, anume către mînuirea și stăpînirea limbii materne scrise, sînt mai degrabă compozițiile făcute în această limbă. LOCKE recomandă prin urmare cu insistență exerciții stilistice, bine înțelese pentru elevii din a doua categorie. Trebuie să se înceapă cu stilul narativ și apoi să se treacă la cel epistolar, asupra căruia trebuie să se insiste mai mult din cauza marelui importanțe pentru relații în viață. În aceasta trebuie să ne luăm după modelele celebre ale acelora cari s'au distins prin perfecțiunea stilului.

Compozițiile dau, ce e drept, o înlesnire și destoinicie în stil, anume în exprimarea scrisă a gândurilor, dar numai în aceasta. Nu dau și dibăcia de a se exprima oral în mod clar,

¹⁾ *On educ.* § 172.

frumos, elegant și convingător. Pentru a c e s t scop trebuie să se organizeze alte exerciții corespunzătoare, exerciții de vorbire. LOCKE critică, prin urmare, metoda după care elevii sînt orientați în elocvență prin faptul că li se pune în mînă un manual de retorică, pe care aŭ să-l învețe pe din afară, «ca și cum numirile figurilor, cari aŭ înfrumusețat discursurile aceloră ce pricepeaŭ arta vorbirii, ar constitui adevărata artă și dibăcie de a vorbi bine. Aceasta, ca și celelalte lucruri de practică, se învață nu prin puține orî multe reguli date, ci prin exercițiŭ și aplicație, supunîndu-ne regulilor bune, saŭ mai bine modelelor, pînă ce se cîștigă deprinderi și înlesnirea de a le face bine.» Modul cum se deprind tinerii a vorbi din improvizație este: «Să se pună tinerilor chestii raționale și potrivite cu vîrsta și capacitatea lor, și relative la subiecte nu cu totul necunoscute lor, nici afară din experiența lor ¹⁾, și asupra acestora ei trebuie să vorbească *extempore* saŭ după o scurtă meditație, fără a nota nimic.»

VII.

Se impută adesea lui LOCKE că n'ar fi avînd nici o idee de puterea formală a studiului limbilor făcut

¹⁾ Cum este bunăoară profunda maximă amintită de el: *omnia vincit amor saŭ non licet in bello bis peccare.*

prin gramatică, și că de aceia ar fi recomandînd el numai metoda descrisă mai sus, o metodă mai mult mecanică. Pentru ca obiecțiunea să aibă însă temeiū, trebuie să se dovedească mai întiiū : 1) că, deși admițînd că scopul învățării limbilor în genere e cel indicat de LOCKE, totuși metoda întrebuintată de dînsul nu duce la scop; 2) sau că scopul însuși este altul, spre exemplu formarea judecătii, și că acest al doilea scop prin nimic altceva nu se poate atinge mai bine și mai ușor decît numai prin metoda gramaticală a învățării limbilor.

Încă o obiecție ar mai fi posibilă în contra metodelor propuse de LOCKE: anume că în organizarea actuală a învățămîntului public n'ar fi poate aplicabilă. Însă organizările școlilor și metodele învățămîntului sînt numai mijloace pentru un scop, nu sînt scopul însuși. Cînd o metodă de învățămînt, care singură poate realiza un scop didactic recunoscut ca prețios, nu se poate adapta la o organizare existentă, atunci această organizație împiedică realizarea scopului recunoscut ca prețios în educație, și deci valoarea ei ca mijloc scade. Prin urmare, nici această obiecție n'are o valoare necondiționată.

VIII.

Paralel cu dexteritățile enumerate pînă aici, merge, mină în mină, însușirea cunoștințelor reale.

1. O orientare în spațiu și în timp asupra universului: *geografia* și *cronologia*; apoi *astronomia* și cunoașterea planetelor pe baza sistemului Copernican. Ca mijloace auxiliare pentru aceasta: hărți și glob.

2. Alternînd cu geografia și astronomia, științele lor auxiliare: *aritmetica* și *geometria*.

3. *Istoria* (mai mult cea externă).

4. Un sistem de *morală practică*, cum se găsește în *De officiis* a lui CICERO și în «*De officiis hominis et civis*» de PUFFENDORF. Relativ la aceasta găsim sub titlul: «Despre modul de a învăța filosofia morală» următoarele observații în scrierile filosofice mai dela început ale lui LOCKE:

«întîiu, prin povește, legi, precepte...

«al doilea, prin proverbe și maxime,

«al treilea, prin parabole, exemple, etc.¹⁾

Mai cu seamă ar trebui să se propună elevului cazuri concrete de morală și să i se ceară părerea asupra lor, căci prin aceasta el va înțelege mai bine bazele și limitele convenienței și ale justiției, și va avea o impresie mai vie și mai puternică despre ceea-ce trebuie să facă.²⁾

5. *Dreptul natural*, după-cum se găsește în «*De*

¹⁾ FOX BOURNE. *The Life of J. Locke*, vol. I, pag. 71 cf. *On educ.*, § 82.

²⁾ *On educ.* § 98.—Tot așa recomandă KANT în *Metaphysik der Sitten*. «*Ethische Methodenlehre*.»

«*jure belli et pacis*» a lui GROTIUS și în «*De jure naturali et gentium*» a lui PUFFENDORF.

6. *Elemente despre constituția și administrația patriei* și apoi din nou *istoria* în legătură cu acestea.

7. *Filosofia naturală*, adică «cunoștințe despre principiile, proprietățile și acțiunile lucrurilor, după cum sînt în ele înse-le» 1).

Aceasta se va lăsa la sfîrșit ca încheiere a studiului, căci nu este o știință propriu zisă și se învață nu doar ca să avem o cunoștință sigură despre natura în sine a lucrurilor și a lumii, ci ca să cîștigăm o idee despre diferitele ipoteze mai importate, pe cari spiritul omenesc le-a făcut pentru înțelegerea lor și dintre cari LOCKE mărturisește că simte înclinare către ipoteza «corpusculară,» ceea-ce de altminteri a arătat în deajuns în *Essay*.

Filosofia naturii se imparte, însă, după LOCKE, în două: una coprinzînd spiritul, cu natura și calitățile lui, și a doua corpurile. Și el afirmă că știința despre spirit trebuie să aibă precădere asupra studiului materiei și al corpurilor.

De oare-ce această afirmare poate să dea ușor naștere la neînțelegeri, după-cum a și dat, provocînd discuții și controverse, vom considera-o mai de aproape.

Argumentele, pe cari își sprijină LOCKE afirmația, sînt:

1) Asupra tuturor acestor puncte să se vadă mai ales *On educ.* § 178—190.

1) că spiritul se ocupă cu materia *volens nolens*, și aproape neîntrerupt, prin impresiile senzibile. Prin urmare ideile relative la dînsa nu vor lipsi nici-odată, ba încă mulțimea lor va fi așa de mare, în cît vor ocupa cu totul spiritul, pe-cînd celelalte, ideile, ca să zicem așa, mai puțin materiale, mai abstracte și cugetările vor fi aruncate în planul din urmă, așa că ajungem să credem în cele din urmă că în *rerum natura* nici nu există altfel de lucruri decît materiale. De aceea trebuie să se vorbească cu insistență și despre lucrurile nemateriale, ba încă să se înceapă cu ele. Trebuie să se facă aceasta.

2) al doilea fiind-că noțiunile clare despre natură, funcțiunile și proprietățile spiritelor «vor fi o bună preparație pentru studiul corpurilor», ba încă pentru-că fără dînsese fenomenele materiei rămîn neînțelese: s. e. «citez numai cazul comun al gravitației, care crez, zice LOCKE, că e imposibil de explicat prin vre-o acțiune naturală a materiei, sau prin orî-ce altă lege a mișcării, ci numai prin voința pozitivă a unei ființe superioare care le-a dispus astfel».

IX.

Ce înțelege LOCKE prin «doctrina despre spirite»? Judecînd după primul argument, înțelege probabil psihologia; după al doilea, teologia. Teologia însă, în

acest înțeles, ar trebui să preceadă chiar psihologia, după LOCKE, căci și cele mai simple fenomene și legi psihice ar trebui reduse la voința lui Dumnezeu spre a fi explicate. Se gîndește dar aci numai la teologie, curat și simplu? O nedumerire se naște mai întîiu din faptul că teologia, după dînsul, este o știință sigură, demonstrativă. Decî, ca atare, nu poate să facă parte din filosofia naturii, care nu este de-loc știință.

Dar, deosebit de asta, găsim la el, în aceeași legătură de idei, următorul pasaj: «De oare-ce descoperirile cele mai clare și mai largi ce avem despre spirite, afară de Dumnezeu și de sufletele noastre, ne vin din cer prin revelație, crez că informația ce trebuie să aibă tinerii despre dînsule trebuie să fie luată tot din revelație. Pentru acest scop conchid că ar fi bine dacă s'ar face pentru copii o bună istorie a bibliei spre a fi citită.»

Desigur la această din urmă însemnare se gîndia ROUSSEAU, cînd zicea: «LOCKE veut qu'on commence par l'étude des esprits et qu'on passe à celle des corps. *Cette méthode est celle de la superstition, des préjugés, de l'erreur.*» ¹⁾

În contra acestui pericol, însă, LOCKE luase cu prevedere toate precauțiile. El interzice în mod expres a se vorbi copiilor despre alte spirite decît numai despre Dumnezeu. ²⁾

¹⁾ *Emile.*—Liv. IV.

²⁾ *On educ.* § 137, 171.

Numai tinerilor trebuie să li se dea o idee despre dinsele, și anume în scopul unei pregătiri și dezvoltări filosofice. Cu ce folos, însă, nu se poate vedea.

Noțiunea explicării, concepută greșit, duce pe LOCKE la astfel de afirmări. Fără îndoială, faptele fizice ca gravitația, psihice ca memoria, par neinteligibile și neexplicabile, fiindcă nu sînt reductibile la alte fenomene și legi mai generale și mai cunoscute. Dar tocmai din această cauză ele pot fi privite ca fapte ultime, ca datele cele mai sigure ale experienței, la care se poate reduce mulțimea celorlalte fenomene. *Regressus* explicării nu poate fi împins la infinit. Ceva ultim trebuie să existe. Și este o întrebare, dacă facem un pas mai departe în explicarea naturii, cînd identificăm acest «ultim» cu voința lui Dumnezeu, înloc să rămînem curat și simplu la ultimele fapte mai generale ale experienței.

Intr'un singur caz poate fi justificată succesiunea metodologică preconizată aci de LOCKE: anume cînd prin «doctrina despre spirite» se înțelege numai știința despre propriul nostru spirit, cunoștința critică despre legile psihologice și despre legile gîndirii în genere. Dar LOCKE pare că nu s'a gîndit la aceasta, în legătură cu ideile expuse, deși de altminteri el este întemeietorul teoriei cunoștinței, de oarece a cerut cu clară hotărîre ca, mai înainte de a ne încerca să deslegăm problemele naturii și ale metafizicei, «să cercetăm mai întîi facultățile noa-

stre.» El a fost cel dintîiu care, pe baza metodei sale psihologice critice, a încercat «să studieze siguranța primitivă și întinderea cunoștinței omenești, precum și temeiurile și gradele credinței, părerii, aprobării»; deci, prin întreaga direcție a spiritului său, era cît se poate de aproape de concepția cea justă, pe care totuși n'a văzut-o și n'a formulat-o.

X.

Ne mai rămîne de cercetat încă o chestiune, care va fi cea din urmă: unde trebuie să se facă educația? Unde și de către cine trebuie să se realizeze condițiile arătate pînă aci, pentru atingerea scopului educației?

LOCKE este un partizan declarat al educației în familie și respinge educația publică prin școală, pe cuvinte cari nu se potrivesc numai pentru cazul particular al educației unui om nobil său de rang, ci pe argumente mai generale, deduse din chiar scopul educației.

Vom culege dar avantajele și dezavantajele ambelor sisteme de educație, așa cum le găsim în LOCKE.

1) Ca foloase găsește: 1)

a) școala dă cunoașterea oamenilor, îndrăzneală, increderea în sine, puterea de a sta pe propriile

1) *On educ.* § 70.

noastre picioare, siguranța și tăria; dă știința, și are în mîna ei, spre a îmbărbăta la lucru și a întreține progresul, marele instrument: emulația.

b) familia, casa, dă virtutea, nevinovăția și modestia.

2) Neajunsuri :

a) școala aduce cu sine vițiu, sălbăticie, obrăznicie, rea creștere, înșelătorie, violență, poftă de ceartă, minciună.

b) familia învață orgoliul, dă neștiința și stîngăcia în raport cu lumea.

În ce privește valoarea foloaselor trebuie să spunem că virtutea, pe care o produce familia, e mai greu de dobîndit decît cunoștința lumii și știința în genere, și că, în genere, bunele calități, pe care le mijlocește școala, au valoare numai ca mijloace în serviciul virtuții. Pe de altă parte, comparînd neajunsurile, găsim că stîngăcia și necunoașterea de lume, greșeli imputate educației private, nu sînt consecințele necesare ale creșterii acasă; și chiar dacă ar fi, nu sînt rele incurabile; pe-cînd vițiul este cel mai periculos rău din toate.

Dacă aceste două premise sînt stabilite, anume că: 1) ceea-ce dă școala are o valoare condiționată și neînsemnată, pe-cînd relele ce aduce au o greutate excepțional de mare; și 2) că din contra, relele pe cari le dă familia sînt mici și trecătoare, pe-cînd binele ce-l aduce are o valoare absolută,

—atunci, desigur, e justă concluzia: cît se poate mai multă educație în familie (chiar toată), cît se poate mai puțină (chiar de-loc) în școală.

Dar pe-cînd aprecierea rezultatelor educației din școală—care totuși trece cu vederea cîte-va părți luminoase — se bazează orî-și-cum pe o stare de fapt a acestei instituții, descrierea rezultatelor educației din familie presupune din contra o stare ideală. Să notăm o mărturisire proprie a lui LOCKE: «mărturisesc, zice el, că de aici ar urma ca împrejurul copiilor să nu fie decît oameni destoinici. Dacă în lume se întîmplă altfel, n'am ce face.»

De sigur! Dar tocmai în realitate se întîmplă altfel, și trebuie să comparăm cazuri ideale și deoparte și de alta — cari desigur vor părea deopotrivă de frumoase și perfecte — să trebuie să avem în vedere și de o parte și de alta stări reale, spre a le judeca și aprecia.

Și în ce privește meritul de fapt și real al familiilor în educație, s'ascultăm tot pe LOCKE însuși vorbind despre aceasta. «Dacă ne uităm, zice el în mod introductiv, la felul obișnuit de educație al copiilor, am avea dreptate să ne mirăm... «că mai rămîn cîteva urme de virtute.»

1. Copilul e învățat să lovească, trebuie să aibă toate lucrurile pe cari le cere plîngînd și care-î plac. Astfel părinții, făcîndu-î de mici caprițioși și năzuroși, conrup principiile naturii în copii, și apoi

se miră că mai tîrziu gustă amărăciune în apa al cărei izvor tot ei l-au otrăvit. ¹⁾

2. Acoperirea corpului, care se face pentru pudoare și pentru apărarea de intemperii, capătă, din cauza nebuniei și vițiului părinților, o altă înțelegere și se recomandă copiilor pentru alte scopuri. Devine obiect de vanitate și de emulație. ²⁾

3. Minciuna și subterfugiile și scuzele șirete, cari se deosebesc foarte puțin de minciună, se pun de părinți în gura copiilor, și aceștia sînt învățați să le debiteze, cînd folosește părinților.

4. Necumpătarea în mîncare și băutură li se dă copiilor ca învățătură pe toate căile de către părinți. «A minca și a bea se consideră așa de mult ca cea mai însemnată afacere și ca fericirea vieții, încît se crede că se oropsesc copiii, cînd nu iaș și dinșii parte la aceasta.» Și chiar cînd copiii aș fericirea de a fi ținuți departe de chefurile părinților și îngrijiți după o dietă simplă și cuviincioasă, totuși anevoie pot fi scutiți de contagiunea care înveninează sufletul. «Aș dori să mi se spună, zice în sfîrșit LOCKE, ce viții nu aduc cu dinșii și nu sădesc în sufletele copiilor părinții și educatorii, de înoată ce copiii devin susceptibili de a primi influența lor?»

¹⁾ *On educ.* § 35.

²⁾ *Idem.*

Iată privilegiu de educație din familie după însuși LOCKE. Mai adăugăm că părerea că părinții vor îngriji de copiii lor mai bine, fiindcă îi iubesc mai mult, nu e împărtășită de JOHN LOCKE. «Părinții, pe cari natura i-a înzestrat în mod înțelept cu iubirea pentru copii, sint foarte bine în stare de a-i resfăța. Ei își iubesc copiii și aceasta este datoria lor; dar adesea iubesc și defectele lor» ¹⁾.

Și în sfârșit, chiar dacă părinții ar fi înțelepți, tot stă în calea educației din familie o mare pedică, pe care LOCKE nu știe dacă și cum se poate evita: oamenii de serviciu, servitorii. Aceștia strică tot ce va mai fi rămas din întâmplare nestrăcut de părinți. Dau exemple rele, slăbesc autoritatea părinților și în genere a educatorului de familie, infiltră în sufletul copilului tot felul de idei și închipuirii despre spirite, strigoii, stafii și alte lucruri, cari sperie imaginația copilului, etc. ²⁾.

De altfel LOCKE nu face din respingerea educației publice o dogmă absolută ³⁾. Nu, ci își păstrează această rezervă față cu dinsa, pînă cînd se va găsi o școală, în care să fie posibil profesorului să observe caracterele copiilor și să arate tot așa de mari efecte și pentru formarea virtuților și

¹⁾ *On educ.* § 34.

²⁾ *On educ.* § 59, 68, 69, 107, 138.

³⁾ După-cum face ROUSSEAU s. e. în *Emile* liv. I. «*L'instruction publique n'est plus et ne peut plus exister.*» «*Reste enfin l'éducation domestique ou celle de la nature.*»

ciștigarea unei bune creșteri, ca și pentru instruirea lor în studiul limbelor moarte ¹⁾).

Și, negreșit, pînă atunci și critica lui are perfectă dreptate. Dacă idealul nu se poate realiza încă, de sigur cauza este: prea marea mulțime de școlari încredințată profesorului și împrejurarea că elevii nu stau numai sub supravegherea și influența profesorului. Dar prin aceasta s'a și indicat, în parte, direcția în care trebuie căutată o ameliorare a sistemului de educație publică. Și pentru îndreptățirea unei astfel de reforme nu lipsesc de fel argumente în scrierile politice ale lui LOCKE.

În definitiv, dar, LOCKE înclină către educația în familie; de aceasta se și ocupă el și sfaturile lui sînt date unui educator ce ar crește un copil pentru cariera de nobil.

XI.

Revin la observația făcută la început că LOCKE se ocupă în special de educația nobililor, și se exprimă cîteodată așa ca și cum scopul educației ar fi de a face cavaleri. Această concluzie a fost reținută de unii, ce au susținut că scopul educației după LOCKE e cavalerul.

E drept că educația complectă a unui om concret constă nu numai în formarea aptitudinilor generale

¹⁾ *On educ.* § 70.

omenești, nu numai în disciplinarea inteligenței și voinței după anumite norme, ci în aplicarea acestor forțe și aptitudini generale la îndeplinirea unei anumite meniri speciale în viața socială. Decî pe-lîngă cultura generală, mai trebuie o cultură specială, profesională, pregătind pe om pentru viața complicată socială. LOCKE studiază partea profesionistă a educației, pregătirea pentru o carieră anumită din viața socială; dar se ocupă cu una singură din toate carierele existente, cu aceea de nobil, de cavaler. Sînt, firește, multe îndeletniciri folositoare societății, cariere însemnate, precum cea de preot sau păstor de suflete și predicator, de judecător, cîrmuitor, educator, etc. LOCKE se ocupă numai de una, de cea mai înaltă, de cea mai importantă, și mai bine văzută în timpul său: de cariera de nobil. Această preocupare, după cum am mai observat, o găsim la mai mulți pedagogi din acea epocă, o caracteristică pentru perioada de dezvoltare culturală europeană dela sfîrșitul secolului al XVI-lea pînă în secolul XVIII-lea.

Terminînd aci pedagogia lui LOCKE, să insistăm puțin asupra observației generale din urmă.

XII.

E de remarcant o cauză adîncă în determinarea istorică a caracteristicii pedagogice a secolului XVII, schimbarea organică ce se face în raportu-

rile straturilor sociale ale Europei dela sfirşitul secolului XVI-lea.

Din sfarmaturile instituţiei cavalerilor, din înmulţirea răsboaielor, din întărirea puterii regale, se ridică o clasă socială ca dominantă, nobleţta mare şi mică, ce se grupează pe-lingă principii şi regi şi ia în mână administraţia civilă şi militară a statului; şi ceea-ce e de remarcant, e că întreaga mişcare culturală se îndrumează în legătură cu această schimbare de raporturi sociale.

Importanţa nelimitată a aristocraţiei s'ar putea exemplifica prin o modă de pe atunci; modelele orientează de regulă asupra factorilor dominanţi într'un timp în o societate. Se observă anume, de pela sfirşitul secolului XVI-lea pînă la începutul secolului XVIII-lea, mania de a aspira la căpătarea unui titlu de nobleţta, măcar a unei particule, puse înaintea numelui, care să dea aparenţa cuiva că face parte din clasa nobililor. Invăţaţi, savanţi, negustori bogaţi, toţi cei-ce strălucesc prin avere orî talent, luptă să-şi sancţioneze distincţia lor prin obţinerea titlului de nobleţta. Chiar un om ca LEIBNITZ nu s'a liniştit pînă ce n'a obţinut semnul de nobil, particula «de» lingă numele său. Invăţaţi, profesori universitari, studenţi, întreg corpul ce alcătueşte viaţa universitară, căuta măcar prin înbrăcăminte să-şi dea iluzia aristocraţiei. Profesorii purtau o uniformă, ce tot se mai păstrează şi azi în Germania la solemnităţi universitare, un

costum de nobil, căruia nu-î lipsea nici sabia; iar studenților le-a rămas și azi obiceiul de a-și da înfățișarea răsboinică de nobil bătăios măcar prin sgi-rietură de dueluri nesfârșite. Astfel moda din acel timp ne îndrumază către stabilirea factorului important din societate, către tipul dominant: *aristocrația*.

XIII.

Aristocrația fiind stratul superior, negreșit că împrejurul curții unui suveran, împrejurul unui principe ori rege, se învîrtea întregul mecanism social și întreaga mișcare culturală mai însemnată de pe atunci. Prințul, regele își cucerise puterea și autoritatea în luptele cu marii seniori, rivalii săi; era firesc să caute să-și asigure armata permanentă, totdeauna gata să susțină statul în noa lui organizație; iar pentru întreținerea armatei era nevoie să se alcătuiască un sistem rațional de administrare financiară, de percepere a impozitelor dela toți cetățenii. Dar, ca să fie de unde să se adune bani, trebuia să se dezvolte izvoarele de îmbogățire a poporului, să se dea fie-cărui cetățean puțința unei stări mai comode.

De aici altă menire a statului modern, menirea politică-economică, aceea de a asigura bună-starea materială a cetățenilor, a le da tuturor supușilor puțința de a susține și satisface nevoile statului. Deci, în mod forțat de logica lucrurilor,

teoreticienii și cîrmuitorii statului aŭ trebuit să ajungă la ideia, ce era de altminteri atunci în aer, pusă în circulație de BACON, că, pentru a stăpîni natura, trebuie s'o cunoști, că a ști e a putea.

Inmulțirea cunoștințelor, cercetarea adîncită a naturii lucrurilor pentru utilizarea și supunerea lor la trebuințele omului, a trebuit să intereseze acum, cu tot dinadinsul, pe omul de stat și pe suveran. De aici a urmat că statul modern a trebuit să încurajeze înaintarea științei, cucerirea spiritului omului asupra naturii prin formulele și metodele experimentale și prin matematică, ca mijloace auxiliare de luptă cu necunoscutul. De aici a urmat și întinderea și răspîndirea cunoștințelor în straturile de jos ale poporului, în mod sistematic și obligator.

Ideia învățămîntului obligator a eșit astfel din rațiunea de stat, din nevoia conservării lui. Cum, în adevăr, te vei face înțeles ascultat și urmat de popor, dacă nu-i vei perfecționa inteligența, dacă nu-i vei da cunoștințele necesare, prealabile? Și cum să-i ceri mijloacele de întreținere a forțelor armate, dacă nu vei da mulțimii puțința de a înțelege natura spre a o subjugă?

XIV.

Din faptul desvoltării statului modern, din misiunea ce și-a luat asupra-și între altele, în prima linie, cu învățămîntul obligatoriu, a mai urmat și o dis-

locare în ordinea de merit a științelor ce formează programa de învățămînt secundar și superior.

Înainte, care erau grupurile de cunoștințe ce se considerau mai însemnate? Teologia și literatura antică. Dar cunoștința clasicității nu ajuta mai deloc statul modern în satisfacerea aspirațiilor și nevoilor sale actuale și urgente. BACON avusese deja curajul să spună că nu antichitatea constituie vechimea lumii: noi modernii am fi cei bătrîni, iar antichitatea ar fi copilăria omenirii, pentru că descoperirile modernilor au adus stăpînirea mediului înconjurător, pe-cînd cunoștințele celor vechi, fizica lui ARISTOT, bunioară, n'ar putea servi nici măcar ca introducere la știința noastră.

A cunoaște antichitatea nu înseamnă decî a căpăta puterea de a subjuga natura. Și statul modern tocmai de această putere era mai însetat. Credința în superioritatea timpului nou a fost întărită de conchistele științelor, ale marilor descoperitori; mîndria timpului modern a crescut, și o schimbare fundamentală s'a făcut în spirit în privința valorii relative a științelor, și în concepția generală despre lume și omenire.

Pe-cînd în timpul renașterii ne reprezentăm omul ca întors cu fața spre trecut, ca să privească și adore idealul, dela finele secolului XVI-lea omul vede că perfecția lui stă înainte, în dezvoltarea propriei lui puteri, deja relevate. Moder-

nitatea începe să înalțe cu admirație și entuziasm științele naturale, fizice, matematica, tocmai acelea, adică, de cari avea mai multă nevoie statul modern, fie pentru îmbogățire și îmbunătățire civilisatoare, fie pentru făurirea mijloacelor de luptă, de apărare și de distrucție internațională. La ce ajută cunoștințele lui ARISTOT, lui DEMOSTEN, lui CICERON ori TACIT? Ce folos aduce întreaga literatură antică în dobândirea cunoștințelor exacte de natură, în sporirea buneii stări materiale a mulțimii, în suportarea grelelor sarcini publice ale statului modern?

Acest sentiment general a dus la faptul că s'a cerut, de către conștiința publică, introducerea în învățămînt a științelor pozitive.

Ce trebuia să urmeze de aici? În mod firesc o scădere a studiului limbilor și a literaturii antice, cari trebuia să se restrîngă, spre a face loc noilor veniți. De aici o ciocnire de interese, pentru ocuparea locurilor, între primii ocupanți și mosafirii intrați cam cu forța; de aci rivalitatea, la care asistăm și azi, între învățămîntul real și cel clasic, între studiul științelor naturale și exacte și între învățămîntul limbilor și al literaturii antice.

Vom urmări, în prelegerea viitoare, manifestările culturale ale epocii în instituții create pe baza celor două concepții dominante: importanța covârșitoare a clasei cirmuitoare aristocratice și valoarea impunătoare a științelor exacte.

Prelegerea XIX.

CURENTELE ȘI INSTITUȚIILE PEDAGOGICE ALE SECOLULUI XVII-LEA.

RIVALITATEA ÎNTRE CURENTUL MODERNIST ȘI CEL ANTIC. ACADEMIILE
ARISTOCRAȚILOR. INSTITUȚIILE JANSENISTE.

I. Rivalitatea între curentul literaturilor moderne și cel clasic în Franța. FERRAULT și BOILEAU.

II. Rivalitatea celor două curente în Germania. THOMASIVS. Primul profesor ce ține prelegerile în limba maternă (germană). Indoieli despre utilitatea învățămîntului limbii latine.

III. Academiile de nobili, primele instituții educative moderne, ieșite din trebuințele organice ale timpului nou. — Programul lor obișnuit. Cunoștințele obligatorii și facultative; dexteritățile.

IV. Influența spiritului francez în alcătuirea tipului ideal de nobil. Secolul lui LUDOVIC XIV. Cultura Germaniei reflex al celei franceze. LEIBNITZ.

V. Ideile generale asupra educației în *Nova Methodus* al lui LEIBNITZ.

VI. Doă secte religioase importante prin străduințele lor pedagogice: jansenismul și pietismul. — *Petites écoles de Port-Royal*. Necesitatea psihologică-religioasă a înființării lor.

I.

Rivalitatea între curentul modern realist și curentul clasicismului, izvodită latent în secolul XVI-lea,

se accentuiază și apare conștient pela jumătatea secolului XVII-lea.

Am văzut necesitățile istorice, sociale și culturale ce au făcut să se ivească curentul realist modern. Să urmărim desfășurarea, în teorie și practică, a rivalității lui cu clasicismul. Lupta o găsim formulată cu deosebire în Franța și Germania.

În Franța, rivalitatea se manifestă în duelul literar foarte aprins dintre doi scriitori de o egală vehemență dar de un inegal talent: BOILEAU (1636—1711) și PERRAULT (1628—1703). Acesta din urmă, al cărui nume sună strein și necunoscut aproape, avea în timpul său putere mare. Scriitor activ și om de acțiune, știa să-și pună în sprijinul ideilor, nu numai pana dar și influența sa politică. Bine văzut la curtea lui Ludovic al XIV-lea, ba încă prea bine, de vreme ce a provocat gelozii și invidii din partea celorlalți scriitori, membru al Academiei, cuvântul lui era ascultat, avea totdeauna trecere.

Pela jumătatea secolului XVII-lea, adică în plin secol al marelui rege LUDOVIC al XIV-lea, se naște o discuție relativă la valoarea literaturii antice și a celei moderne. Discuția s'a ivit dintr'un incident. PERRAULT făcuse o poemă, ca să cînte gloria literară și militară a secolului lui Ludovic al XIV-lea: «*Le siècle de Louis le Grand*», în care literatura modernă era prea-slăvită. Dar modul cum își dezvoltase teza putea să dea ocazie de glume și aluzii malițioase la

adresa sa. BOILEAU și RACINE îi zeflemisiră poema și coprinsul ei de idei, iar PERRAULT la rîndul său căută să-și susție, în nu mai puțin de patru volume, teza pe care incidentul o atinsese în poemă. «*Parallèle des anciens et des modernes*» e titlul operei, în care se încearcă a stabili superioritatea literaturii moderne.

Pe noi ne interesează, deocamdată, nu atît argumentele ce s'aũ adus atunci *pro* sau *contra*, cît faptul că s'a ivit astă discuție. Pe-cînd înainte ideea că antichitatea trebuie să servească de model era o axiomă, acum se pronunță formal îndoiala de superioritatea ei și în ce privește manifestarea literară, după-ce, dela BACON, se afirmase deja îndoiala despre valoarea activității ei științifice. Negreșit și PERRAULT admitea că antichitatea merită să fie cunoscută, căci, prin cunoștința literaturii clasice, spiritul se rafinează; dar combătea bigotismul literar al aceloră ce făceau din antichitate un cult nediscutabil. Și, ca să arate că spiritul modern a ajuns să egaleze pe cel antic, avea incontestabil argumente chiar în împrejurările istorice, unde se născuse discuția; n'avea decît să citeze ca exemple scrierile literare, în adevăr clasice, ale lui CORNEILLE și RACINE.

II.

Tot în acest timp se năștea și în Germania aceeași discuție, pe tărîmul pedagogic. Cel ce avu

curajul să pronunțe pe față în Germania valoarea proprie a literaturii moderne și decî dreptul acesteia de a fi introdusă cu preferință în învățămînt, a fost un spirit tot așa de combativ ca PERRAULT, dar cu o cultură filosofică mai înaltă — CHRISTIAN THOMASIVS (1655—1728).

THOMASIVS a fost întîiul profesor la Lipsca; dar temperamentul lui combativ și principiile ce susținea, în opunere cu ideile contimporanilor săi, l-au făcut imposibil aici. I s'a oferit atunci la Halle un loc, unde să-și propage în libertate ideile. *Halle* deveni dela jumătatea sec. XVII-lea centrul cugetării libere, în Germania; aici se concentrează mai toți refugiații științei și filosofiei, urgisiți din alte centre universitare; aci căutaui azil toți acei ce doriau să-și exprime, în deplină libertate, gîndurile prea îndrăsnețe pentru timpul lor.

Astfel, alături cu THOMASIVS, vine, tot din Lipsca, FRANCKE, despre a căruî activitate pedagogică vom vorbi în detaliu, și CHRISTIAN WOLFF, care a introdus filosofia noastră în universitățile germane.

Pecind THOMASIVS introduce spiritul nostru în știința dreptului, FRANCKE formulează o noastră direcție a evoluției religioase în Germania, pietismul.

THOMASIVS e cel întîiul profesor german ce are îndrăzneala să se abată dela tradiția consacrată în viața universitară. În loc să-și anunțe și să țină cursul în latinește, își anunță și propuse prelegerile în limba maternă. El avu curajul, unic pe

atunci, de a susține că și în limba germană, ca și în cea latină, se pot scrie opere de valoare și formula ideii înalte filosofice, și că literatura, ce începuse deja să apară în limba maternă, își are valoarea sa proprie, destul de respectabilă. Demonstrandu-și teza, atât în teorie cât și în practică, făcu să se întărească ideea că, spre a fi învățat, nu e absolut necesar să-ți faci cultura în limba latină, și nici măcar să înveți latinește.

Dacă știința se putea extrage din cărți scrise în limbi moderne, dacă pentru relațiile internaționale nu mai era nevoie absolută de limba latină, de oare-ce limbele franceză și italiană ajunseră de fapt a îndeplini rolul de limbi internaționale moderne, atunci se năștea întrebarea: la ce mai e de folos învățămîntul limbii latine, și ce justifică să se insiste atât de mult asupra ei, și să fie păstrată ca element necesar al culturii generale pentru toți? Ea va rămîne, de sigur, necesară pentru filologi, pentru cercetătorii izvoarelor vechi, ca și limba greacă. Dar pentru cei ce se destină altor ramuri de învățămînt, pentru cei ce vor îmbrățișa o direcție practică de activitate socială, pentru cei ce vor putea extrage elementele culturale din literatura și știința modernă, de-ce atîta nevoie de limba latină?

Începuse astfel, de pe atunci, îndoiala în valoarea absolută și universală a limbilor și literaturilor vechi.

Vom vedea cum clasicismul, ca să-și păstreze poziția cîștigată și să-și mențină valoarea, recurge

la alte argumente, ce dau loc apoi altor contra-argumente, și așa mai departe, pînă în zilele noastre.

III.

După-ce am arătat, în aceste două exemple tipice, cum s'a născut îndoiala despre valoarea nediscutabilă a antichității și cum începuse a se afirma valoarea literaturii și științei moderne, să vedem cum, paralel cu această discuție teoretică, prind să se închege instituții întemeiate pe același ideal.

Vorbiam de ridicarea, din-ce-în-ce mai pronunțată, a clasei sociale aristocratice, și arătam cum nevoile nobilimii cereau, pentru cultura ei proprie, instituții noi, cu un program determinat, adaptat scopurilor și funcțiunii ei. S'ar putea zice că primele instituții de educație, în Europa, ce au oglindit în concret tendința spiritului modern, au fost instituțiile create pentru satisfacerea trebuințelor culturale ale aristocrației.

Societatea modernă își crează, din propriul său fond și din mijloacele ei proprii, pentru trebuințele sale speciale, un organ de cultură nou, ceea-ce în Germania era cunoscut sub numele de *Ritter-Academie*, academii pentru cavaleri, pentru nobili. Se alcătuește un program nou de studii, ce caută să corespundă deosebitelor meniri ale clasei aristocratice. Pentru întâia oară în istoria culturii moderne, vedem astfel crescînd, în mod firesc, din viața so-

cietății, o funcțiune organică școlară, adaptată trebuințelor sociale actuale.

Iată programul unei instituții nobiliare sau academii de cavaleri.

1. Se caută să se dea nobililor o idee, deși nu aprofundată, de istoria religioasă și teologie. Intr'un timp, cînd chestiile religioase erau la ordinea zilei, în discuții și lupte, trebuia să se dea unui om, ce sta la nivelul cultural superior al timpului, o informație sigură și sinceră despre aceste probleme, decît studiul teologiei și istoria religioasă. Apoi :

2. Dreptul privat, etica, principiile de politică și de stat.

3. Istoria, genealogia, cronologia, geografia.

Adică, după o scurtă orientare în chestii mai abstracte, se trecea repede la informațiile despre societate, de cari avea nevoie neapărată acel strat social, menit să influențeze, să conducă și să stăpînească societatea.

4. Oratoria, cu indicația specială a metodei de predare: *ipsa praxi*. Elocvența să se învețe nu atît în teorie, arătîndu-se genurile ei și regulile indeplinite de cei ce au vorbit frumos, de marii oratori anticî, ci din practică raționată să se capete destoinicia dreptei, justei și frumoasei cuvîntări. Astă destoinicie se potrivea cu

menirea unui nobil : era un mijloc de a influența oamenii.

5. Matematica, ce nu se prea găsește în programele celorlalte școli.

6. Limbile moderne, și anume cea maternă mai întâi, cea ce e deja o inovație; apoi limba franceză, italiană și, în fine, din limbile moarte, cea latină, în ultimul rând.

Acestea erau cunoștințele obligatorii, ce alcătuiau complexul de studii generale pentru toți elevii din academiile nobililor.

7. Cunoștințe facultative: logica, (teoria justei gândiri), metafizica, fizica, știința războiului, astronomia, optica.

Multe din cunoștințele de sub punctul din urmă, fruct al dezvoltării științifice din timpul modern, au luat dar, ca să intre în învățământ, calea modestă a unor ramuri auxiliare și facultative. Mai târziu, însă, se vor impune, vor pretinde și ele un loc de onoare, vor cuceri o parte însemnată în programele de învățământ.

8. Deosebit de cunoștințele ce alcătuiesc cultura spirituală generală, găsim dexteritățile necesare unui nobil complet, unui cavaler perfect. Am putea pe acestea să le subsumăm sub titlul general de educație fizică, foarte neglijată pînă acum.

Aceste dexterități sînt: *a)* călăria, îndeminare firească unui cavaler; *b)* danțul; *c)* scrima, ca să fie totdeauna gata să-și apere onoarea proprie

și pe a celorlalți ; și *d*) ceva de o importanță mai presus de toate acestea, bunele maniere, cuprinse în «*la conduite*». Spiritul cerinței, ca și cuvântul, vine din Franța.

IV.

Trebue să notăm un fapt, atins deja în treacăt, că, pentru complectarea idealului de nobil, se caută a se lua ca model tipul nobilului francez. În Franța, cu deosebire în secolul XVII-lea, înfloriau strălucitor la curtea «regelui Soare», bunele și frumoasele maniere. Intreaga curte a lui LUDOVIC AL XIV-LEA, cu toți nobilii ce roiau în jurul lui, servia de model. Franța își radia splendoarea culturii sale peste toată Europa ; după-cum se lua ca model nobleța franceză, tot așa spiritul și literatura franceză sta în fruntea tuturor celorlalte manifestări intelectuale de pe continent. Și încă pînă la ce grad ? LEIBNITZ preferă să-și scrie operele filosofice în franțuzește : *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, și FRIDERIC CEL MARE, «der alte Fritz», cum îl numiau Germanii, scria și vorbea mai liber franțuzește decît limba lui maternă.

Astfel, și în educația practică organizată în academiile nobililor, și în teoriile de educație ale timpului, găsim ca ideal tipul nobilului, zugrăvit în chipul culturii și manierelor franceze. Admirația pen-

tru Franța a rămas tradițională de atunci în Germania și s'a întins pînă departe în Orient. E aproape un proverb în Germania, că tot ce e distins, elegant, de bun gust, e franțuzesc.

Un reflex al acestei convingeri, în pedagogia teoretică, o găsim chiar în scrierile lui THOMASIVS, care pune ca ideal al educației formula adoptată din literatura și spiritul Franței: «*d'un honnête homme, d'un homme sçavant, d'un bel esprit, d'un homme de bon goust et d'un homme galant*».

LEIBNITZ, așa de influențat, cum l-am văzut, de cultura franceză, oglindește de asemenea aproape aceiași tendință pedagogică. LEIBNITZ are două scrieri mai însemnate în materie de educație: una din tinerețe, în limba latină «*Nova Methodus discendi docendique juris*» (1667), și alta, product al unui spirit mai matur, mai bine informat asupra idealului și mijloacelor educației, în limba franceză: «*Projet de l'éducation d'un prince*» (1693).

LEIBNITZ aduce și în pedagogie preocupările caracteristice ale spiritului său enciclopedic. Intreprinzător, cu idei largi și departe văzătoare, filosoful metafizic al monadelor se prezintă ca un reformator practic universal pe întregul domeniu al ocupațiilor intelectuale. Face proiecte de înjghebări de societăți, dă planuri de reformă prinților, și, cînd nu găsește vre-un prinț sau rege, în Germania, care să-l pue în aplicare proiectele, nu se descu-

rajează, se adresează vre-unui suveran din altă țară, căci el crede că lucrează pentru «omenire» în genere, că planurile lui sînt realizabile or-unde.

Dela el a rămas formula, repetată în atîtea variante de susținătorii atot-puterniciei educației: dați-mi școlile din o țară și vă voi da oamenii pe care-î cereți, formulă întemeiată pe credința că toate deosebirile dintre oameni se datoresc educației, și că educatorul, servindu-se de o metodă bună, poate face din om orî-ce. Ideia atot-puterniciei educației, o reia HELVETIUS în Franța, în o scriere avînd ca teză să arate: *cum, prin educație, se poate forma un om de talent, de geniū, ori unul cu totul nul.*

V.

În «*Nova Methodus*» e un capitol, în care LEIBNITZ își expune vederile generale asupra educației. El propune trei trepte de învățămînt, fiecare durînd șase ani, un «sexeniū».

1) Primul sexeniū ar cuprinde vîrsta dela naștere pînă la șase ani și n'ar comunica alte cunoștințe decît limba maternă și latină, «*per usum*».

Al doilea sexeniū (dela 6—12 ani), se estinde asupra școlilor publice, în care se va învăța scrierea, cetirea, vorbirea prin exercițiū, istoria, matematica, optica, statica, astronomia, istoria naturală (cu «*Orbis pictus*» al lui COMENIUS).

Al treilea sexeniū (12—18 ani). Se părăsește școala publică și se trece în academiile de pe-lingă curții, ce corespund cu universitățile. Acolo s'ar învăța în practică multe lucruri, atât din natură cât și din artă; s'ar da elementele complimentare din științe, elemente de arte mecanice, noțiunii de comerț, în teorie și în practică, punând pe elev să stea în relații de aproape cu negustorii și să vadă în concret operațiile de comerț; apoi cunoștințe sumare de medicină și farmacie, elemente de jurisprudență și teologie, în fine limbile franceză, italiană, ebraică și greacă, (pentru interpretarea S-tei Scripturi) și retorică.

În această parte din urmă ne apropiem de programul dela academiile nobililor.

A patra fază, ultima, care nu se reduce, firește, la un sexeniū, ar cuprinde învățătura și educația ce se capătă în lume și mai ales în călătorii.

VI.

Din exemplul academiilor cavalierești și din acela al teoriilor lui TOMASIVS și LEIBNITZ se vede cum a pătruns spiritul pedagogic nou în teoria și practica învățămîntului, cum se accentuiază și se precizează tot mai mult noul curent față de cel vechi, și cum toată mișcarea școlară și pedagogică se condiționează de prefacerea adusă de valurile istorice în organismul social.

În direcția aceleiași evoluții apar, mai departe, două secte religioase, ce caută să introducă în învățămînt metode și programe noi. Aceste secte religioase, ce n'au mare importanță pentru reforma credinței creștine, dar merită o mențiune deosebită în istoria pedagogiei, pentru-că au creat școli, instituții de educație destul de însemnate pentru timpul lor, sînt: în Franța, secta jansenistă, iar în Germania, cea pietistă.

Jansenismul se naște ca opoziție față cu dogmatismul catolic jesuiților, iar pietismul ca reacție sentimentală în contra doctrinarilor protestanți, ce reduseseră protestantismul la o formulă rigidă, abătîndu-l dela forma plină de viață, sub care eșise din sufletul lui LUTHER.

Amîndoaă aceste tendințe religioase, din Franța și Germania, caută să se organizeze și să se esemplifice în practică prin instituții școlare.

Instituțiile școlare ale janseniștilor le găsim sub numele de școli mici dela *Port-Royal*, — *Petites écoles de Port-Royal* — atît la Paris cît și prin împrejurimi, pela Versailles (*Port-Royal des champs*).

Cum s'a născut necesitatea unor școli de educație din o pornire și preocupare religioasă? Răspunsul ni-l dă caracteristica jansenismului ca doctrină religioasă. Janseniștii, numiți așa dela teologul olandez JANSENIUS (1585—1638), au căutat să readucă în viață, în circulație de idei, doctrina S-TULUI AUGUSTIN. Credința Janseniștilor era că omul se naște rău, de-

căzut, înfierat din naștere cu pecetia păcatului primitiv, și deci condamnat, ca moștenitor al greșelii inițiale; dar că, prin grația divină pogorită în taina botezului, se reabilitează. Ca să-și merite însă grațiarea cîștigată prin botez, omul trebuie să practice virtutea și să se mențină în regulile religioase ce-l fac demn de grația divină. Atunci, spre a asigura omului grația obținută prin botez, s'a simțit nevoia de supravegherea lui continuă din copilărie și de îndrumarea lui în practica statornică a virtuților creștine.

Spre a susține voința omenească slabă în calea grea a virtuții creștine, janseniștii aū recurs la un sistem anumit de educație. Cînd aī un singur copil de educat, aī, fără îndoială, posibilitatea unui control sigur și continuū; dar sistemul de educație individuală are dificultăți și defecte. Ca să se estindă influența educației asupra mai multora, fără să scază posibilitatea supravegherii serioase, s'a inventat o instituție intermediară între familie și școală. S'a dat un număr de cinci-șase copii în grijirea unui educator. Astfel a eșit mulțimea școlilor mici de Port-Royal, de pela jumătatea secolului XVII (1643).

Era ușor de prevăzut că apariția acestor școli într'o țară, unde tot învățămîntul era în minile jesuiților, va face să se nască în sufletul acestora sentimentul de rivalitate și de invidie, și o pornire de ură și de luptă ce vor căuta de altfel să o motiveze pe considerații luate din doctrina religioasă.

De aici persecuții în contra janseniștilor, școlile lor adesea închise, cu toată apărarea unor admiratori geniali ca BLAISE PASCAL (*Lettres provinciales*) și cu-toate-că din aceste școli a eșit un geniū ca RACINE, ca demonstrație vie a valorii mijloacelor lor educative.

Să vedem mai de aproape sistemul de educație al instituțiilor janseniste, precum și mișcarea pietistă din Germania.

Prelegerea XX.

JANSENISMUL ȘI PIETISMUL.

I. Mobilul ce a îndemnat pe Janseniști să deschiză școli, să se ocupe de educație. Mila pentru destinul omului, ursorit din naștere a ispăși păcatul primitiv.

II. Durata și însemnătatea instituțiilor janseniste. Spiritul ce domnia în ele. Omul privit și tratat ca om bolnav sau convalescent.

III. Rezerva și formalitățile unei politețe respectuoase în relațiile cu oamenii. Temeiul serios și aplicațiile abuzive al acestui sistem. Rezultatul plauzibil: simțul purității și demnității.

IV. Din principiu în contra emulației ca mijloc de a înriuri voința în educație.

V. Școlile de fete ale janseniștilor. Vigilența mai riguroasă, fără asprime desperătoare. In contra fățarniciei. Deși călugărițe, educatoarele nu căutaū să facă prozelite religioase. Libertatea conștiinței individuale. Simțul pedagogic și psihologic al educatorilor janseniști. BOILEAU despre școlile Port-Royal.

VI. Pedagogii janseniști. — Planul de studii al școalelor de băeți. Un contimporan despre școlile janseniste.

VII. Pietismul în Germania. FRANCKE. Tendințele lui moral-religioase. Sinceritatea și căldura credinței intime. Geniul de organizator al lui FRANCKE. Peripețiile vieții lui agitate. Stabilite în Halle.

VIII. Instituțiile create de FRANCKE—Die *Franckeschen Stiftungen*. Cum s'a născut fie-care. *Bürgersshule*. Pă-

dagium. Waisenschule. Seminarium selectum praeceptorum.

IX. Idealul urmărit și spiritul dominant în aceste instituții.

X. *Seminarium selectum praeceptorum*, originea seminarului pedagogic, din ce nevoi și în ce împrejurări s'a născut.

I.

Ce a îndemnat pe janseniști, sectă religioasă, să întemeieze școli, să se dea la ocupația de educatori? Un sentiment de pietate și de milă pentru natura și soarta omenească, dorința arzătoare de a mintui sufletul omenesc de pericolul pieirii eterne. Nici-odată mila nu s'a ridicat la înălțimi mai curate, nu s'a desfășurat în acțiuni mai delicate.

Un blestem nepătruns apasă, din naștere, pe capul muritorilor. Cine bate la poarta existenței, cine intră în arena vieții, apare cu semnul osîndeii pe frunte, judecat și condamnat prin chiar zămislirea lui. Nu întreba ce ai făcut, ca să meriți infierarea durerii. Ce ai făcut? Te-ai născut. Și atît ajunge. Nu căuta să înțelegi vina existenței tale. Vina ta? E că ești și că ești om din oameni. Încă din germen firea ta e stricată. Păcatul te aruncă în lume, păcatul te așteaptă în viață. Păcatul e în singele tău, în carnea ta, în gîndul tău, în toată ființa ta. La cea dintîi ocazie te pîndește. E veșnic lingă tine, cu ochi de șarpe. Ispitele lui îți ies în cale din toate părțile. Pornirile tale dau mina cu ispitele. Ești trădat de firea ta. Ai un dușman în tine, pe

tine însu-ți. Greșala primitivă a omului se răsbună repetindu-se. Ești victima păcatului original. Sărmană făptură omenească slabă, sărmană pradă asvirlită în calea durerii nesățioase, ce inimă poate să auză strigătul tău de jale, fără să-ți răspundă cu un eho de milă și de simpatie?

Un astfel de răspuns a fost apariția școlilor janseniste. Inspirate de sentimentul unei datorii pioase către omenire, scopul lor era de a servi omului să se scape de urmările păcatului inițial.

Les petites écoles de Port-Royal apărură modeste, sfoase, alătura de marile instituții, atât de glorioase ale jesuiților, și se făcură par'că din adins mititele, ca să nu fie băgate în seamă de puternicele lor rivale și să fie astfel cruțate și îngăduite cu menirea lor pur creștinească. Zadarnică precauție. Jesuiții văzură în micile școli janseniste punctele negre ce ascund, în fundul orizontului senin, norii amenințători plini de tunete și trăsnete pentru planurile lor de atotputernică și unică stăpânire a spiritelor.

II.

Scurtă fu viața instituțiilor școlare janseniste (1643—1660). Dar, ca și eroul din piesa lui CORNEILLE, ele ar putea să ne zică, cu toată dreptatea:

«... aux âmes bien nées,
La valeur n'attend pas le nombre des années.»

Insemnătatea istorică a unei instituții nu se judecă numai după durata ei, ci și după mulțimea pornirilor culturale ce a semănat în lume și după importanța direcțiilor de mișcare ce a stirnit în sufletul colectiv.

Și, în această privință, școlile janseniste merită o distincție onorabilă. Ideia fundamentală, ce conduce opera lor de educație, e impozantă. Nu se cunosc, în toată istoria pedagogiei, multe cazuri cari să inspire, ca acesta, cercetătorului, pe-lângă obișnuita lui curiozitate științifică, și un sentiment de respectuoasă admirație și de venerație pentru tendințele ce reprezintă. Ce spirit de gravă seriozitate amară te pătrunde, ce solemnă melancolie și resemnare tragică te întimpină, când intri în motivele activității pedagogice a jansenismului și coprinz întreaga concepție a durerii fatale, a marii, nesfârșitei, iremediabilei dureri eterne, ce s'a ursit naturi omenestii din leagăn, și, pentru îndulcirea căreia, mila și groaza creiază instituții de caritabilă educație salvatoare!

Un om se naște; în sufletul lui stă latentă cauza răului, a căderii. O știi de mai înainte siguri Cum să-l primești în lume altfel și cum să-l privești decît ca pe un candidat involuntar la nenorocirea existenței, predestinat greșelii, suferinței? Să-ți fie milă de el. Tratează-l ca pe un bolnav său convalescent: cu bunătate, cu răbdare, cu blîndețe. Și, mai ales, nu-l scăpa din ochi. Supraveghează-l mereu.

păzește-l să nu cadă. E slab, supus ispitelor. Fii mereu gata să-î dai ajutor în contra răului din afară sau din năuntru. Umblă binișor pe lingă el. Să nu-î agravezi soarta cu vre-o imprudență. Nu-î vorbi multe, iartă-l adesea, și roagă-te pentru el.

Peu parler, beaucoup tolérer; prier encore davantage, așa sfătuiește ST. CYRAN și așa procedează educatorii jansenisti. «Vigilență, răbdare și blindețe» ¹⁾, iată formula la care se reduce pedagogia lor practică. Vigilență, nu din răutăcioasă curiozitate, ci din dorința de a lupta cu amăgitoarele și amețitoarele momieli ale căderii; răbdare, fiindcă ai a face cu un biet bolnav; și, tot pentru acest cuvânt, blindețe.

Comparați dușia dulce a educației janseniste cu spiritul dominant în școlile jesuite. Și jesuiții căutaă să îndulcească vieța școlară. Dar ce deosebiri în mobiluri! De o parte: mila dezinteresată de natura nenorocită a omului; de alta: intenția de a atrage în instituții și în cercul lor de influență cit mai multă lume, spre a pune stăpînire asupra spiritelor, și a le cuceri în interesul bisericii și al puterii catolice.

III.

Apropierea prea liberă între oameni, intimitatea

¹⁾ COMPAYRÉ, *Histoire critique des doctrines de l'éduc.*, I, 267.

prea strinsă și *sans gêne* slăbește adesea energiile de supraveghere asupra noastră înși-ne, adoarme voința superioară, lasă frîul mai moale pornirilor instinctive, impulsurilor nereflectate. Fii tot-deaună față de aproapele tău, față chiar de cel mai aproape de tine, în rezerva respectuoasă a demnității. Imbracă-ți totdeauna natura în haina decorativă a respectului de tine și de oameni. Nu provoca prin nimic, nici prin vorbă, nici prin gest, nici prin atitudine o idee, o dorință, o mișcare favorabilă răului ce pîndește soarta omenească și caută să te micșoreze pe tine și pe alții prin tine.

Respectul de creatura lui D-zeu îl arătau educatorii janseniști către elevi și elevii lor uni către alții. Acestora le era interzis să se tutuiască. Formele celei mai stricte politeți se păstra în toate relațiile lor. Se adresau unul altuia tot-deaună cu «dumnea-ta», «domnule».

Ceremonialul părea une-orî, desigur, exagerat și se preta la ridicul, mai ales cînd se întrebuița chiar în lucrările de școală. Un caz, care se putea, fi-rește, persifla ușor, se găsia în felul traducerilor din latinește. Frasa lui Cicéron: «*Postumia tua me convenit et Sylvius*» se traducea: «*M-me votre femme m'ayant fait l'honneur de me venir voir avec M-sieur votre fils.*» Pe Trebotius nu-l traduceau prin simplu Tréboce, ci *M-sieur de Tréboce*. Pomponius era *M-sieur de Pomponne*.

Lăsînd exagerațiile la o parte, elevii ieșiți din aceste institute păstraū în manifestarea lor o nobilă deprindere de eleganță, de ceremonioasă distincție, un gust rafinat al grației, o aversiune instinctivă pentru vulgar și trivial. Simțul purității îi făcea să ocolească, în vorbire și în scriere, pe departe, o expresie, care ar fi sugerat, cît de puțin, cea mai mică idee de comun sau obscen. Perifrazele lui RACINE sînt celebre și clasice. Sufletul marelui poet trecuse prin școala jansenistă. În loc să zică de o femeie că era sulemenită, iată ce frumos ocolește vorba *fard*:

*Même elle avait encore cet éclat emprunté,
Dont elle eut soin de peindre et d'orner son visage,
Pour réparer des ans l'irréparable outrage.*

Iar, ca să spună că era desbrăcată, în cămașă, perifrazează cochet, spunînd că era :

*..... dans le simple appareil
D'une beauté qu'on vient arracher au sommeil.*

IV.

Grija de a nu trezi prin nimic puterile răului adormite în om a condus pedagogia jansenistă către un principiu nou de educație.

A stimula și cîrmui voința prin emulație era marea maximă a jesuiților și a școlilor acelei epoci. Mai nici-un pedagog nu s'a ridicat, pînă la jan-

seniști, principal încontra emulației, ca mijloc de educație. Se credea că, fără îmboldirea amorului propriu, cu greu se poate ajunge la un rezultat multumitor.

Pentru prima oară, în istoria pedagogiei, vedem pe janseniști combătînd, din principiu, acest mijloc de a influența pe copii. Și cuvîntul lor e foarte just: emulația, făcînd apel la amorul propriu, dezvoltă egoismul. Dorința de a întrece pe altul naște tot felul de porniri antisociale: ura de aproapele nostru, cînd sîntem învinși; mîndria arogantă, cînd sîntem triumfători.

Și aceasta e nedrept.

Dacă te-ai născut cu însușiri superioare, dacă ai spirit, energie, putere de muncă, cui le datorești acestea? Ție? Nu. Dumnezeu ți le-a dat. De ce te-ai mîndri cu efectele unor cauze cari nu atîrnă de voința și alegerea ta? Și de-ce ai umili pe altul, că nu le posedă, cînd nu stă în puterea lui să le obțină, or-ce ar face! Mulțumește lui D-zeu de meritele tale, și roagă-te lui pentru semenii ce n'au avut aceeași grație înaintea lui, ca tine. Talentul tău, dar ceresc, păstrează-l cu sfințenie și îngrijește-l și cultivă-l. Sentimentul ce trebuie să ți se nască în suflet, la ideea că ai talent, să fie recunoștința către Creatorul ce ți l-a dat, smerenia și supunerea înaintea puterii și bunătății lui. Nu mîndria.

Cei cari susțin apelul la ambiție și la amor pro-

priu, pun înainte argumentul că, fără aceasta, omul rămâne inert: i se iea singurul rezort ce-l împinge la activitate. Ambiția nu e singurul rezort. Jansenismul a descoperit, cum vedem, altul mai distins și mai delicat. Pedagogia modernă mai cunoaște unul, care se apropie mult de al jansenismului: între cerea cu sine însuși. Emulul tău se poate opri în dezvoltare, ori se poate să n'ai cu cine te compara. Unde îți va fi impulsul și criteriul înaintării către perfecție? Caută-l în tine însuși. Compară pe *eul* tău de azi cu cel de ieri, și vezi: ai înaintat ori ai dat îndărăt? Și caută să faci azi, în toate direcțiile idealului, un pas mai departe peste punctul la care te-ai oprit ieri. Calea perfecției e infinită, idealul e veșnic. Mergi înainte. Mereu înainte. Mai sus, tot mai sus.

Negarea emulației, ca mijloc suveran de educație, e un pas înainte în dezvoltarea gândirii pedagogice, datorită jansenismului. Principiul nou al întrecerii cu sine însuși nu se poate identifica, negreșit, cu maxima pedagogiei janseniste: nu te mândri de talentul tău, meritul nu e al tău. Dar au ceva comun. Desbrăcînd ideea de învelișul fatalității teiste, găsim că se aseamănă în tendința către perfecție: într'un caz din mobilul religios de a servi pe D-zeu, în cellalt din dorința de a ne apropia de ideal, de a crește și întări puterile de manifestare ale vieții.

V.

Aceleași principii călăuziau și funcțiunea școlilor de fete.

Nici în ele nu se primeau multe eleve : cel mult două-spre-zece, puse sub conducerea educatoarelor religioase, călugărițe. Din o pornire tot de pietate, se primeau mai mult orfane, luate în vîrstă mai mică de zece ani.

Scopul era, desigur, mai mult educația. Instrucția se da numai ca complinire secundară a formării complete a caracterului femeii.

Vigilența era ceva mai accentuată decît în școlile de băieți. Fără severitate ursuză. Maxima ce se pare că domnia, de altfel, în toate școlile janseniste, s'ar putea reduce la cuvintele pronunțate de un papă : *«sit rigor, sed non exasperans ; sit amor, sed non emolliens.»* Asprimea să nu desespereze ; iubirea să nu degenereze în slăbiciune. Se evitau or-ce semne exterioare de dragoste prea călduroase. Ingrijirile ce ar fi putut fi luate ca semnul unei iubiri deosebite, se făceau în secret, ca să nu înțeleagă copilele nemărginita afecție ce aveau educatoarele lor pentru ele. Astfel unii părinți prevăzători, cînd vor să-și mîngieie copiii, fără să-î alinte, vin de-î sărută, pe-cînd dorm, în somnul lor dulce și adînc. Mîngîierile erau interzise : se cerea numai simpatie sinceră.

Un lucru a deșteptat admirația tuturor scriitorilor francezi : ne-adormita urmărire a fățărniciei.

De ordinar, în școlile de călugărite, se caută, parcă înadins, pe toate căile de sugestie, cînd mai directă, cînd mai deghizată, să se inspire o inclinare către viața monahală. Prin practica religioasă obișnuită, prin deprinderi de rugăciune deasă, prin exemplul și imitația maicelor și surorilor, prin încurajări și îndemnuri, prin o întreagă atmosferă ambiantă de presiune morală, se împinge sufletul în o singură direcție. O lume noă de dragoste ideală se deschide inimelor tinere ce abia se deschid la primele bătăi ale iubirii nedeslușite. Sentimentalismul vîrstei își găsește hrana în devotamentul abstract al unei vieți de sacrificiū pentru Mîntuitorul sufletului omenesc, ori pentru un sfînt sau sfîntă, ce au concretizat în existența lor aceeași viață de sacrificiū și de iubire.

Cite cazuri de fete tinere nu se cunosc, chiar în țara noastră, intrate în școli de călugărite ca să iasă mume de familie și rămase pentru totdeauna mirese ale lui Cristos!

Școlile janseniste nu căutaū să facă prozelite. Se lăsa conștiințelor întreaga lor libertate. Li se cerea fetelor absolută sinceritate deplină. Dorește sufletul lor, cu tot seriosul și sincer, să meargă să se roage? Bine, să se roage. Nu? Să facă altceva, ce le trage inima:—să lucreze. Nu sînt obligate să vină la toate rugăciunile minăstirii. Numai la leturghie să nu lipsească: sînt doar creștine.

Departe de educatorii ideia de a impune practica religioasă; încă și mai departe aceea de a o da ca pedeapsă.

În aceasta s'au arătat în adevăr mari pedagogi și psihologi profunzi. Vrei să deprețiezi o activitate oare-care în ochii copiilor? Dă le-o ca pedeapsă. Vrei să le-o faci dorită? Dă le-o ca răsplată.

Punînd rugăciunea nu ca o datorie, ci ca o favoare, se sădia în suflete adevărate sentimente religioase curate. E un rafinament de procedare, dacă voîți. Rezultatul a fost că cine devenia dintre eleve călugărițe, devenia din cauza unei sincere inclinații neafectate. Cine ieșia în societatea mireană, se distingea prin calități morale superioare. Sinceritatea e muma multor virtuți și mijlocul preventiv în contra multor greșeli și viciilor.

Absolventele școlilor janseniste ajungeau modele de femei în lume. Vieța lor exemplară a făcut să se vorbească cu laudă și admirație de acele instituții multă vreme.

*L'épouse que tu prends, sans tâche en sa conduite,
Avec vertu, m'a-t-on dit, dans Port-Royal instruite,
Aux lois du devoir règle tous ses désirs,*

zice BOILEAU, după trei-zeci de ani dela desființarea lor. Lauda e scurtă, dar serioasă, și spune mult în puține cuvinte.

Programul întreg al școlilor conținea scrierea, cetirea, calculul; se explica evanghelia, catehismul, virtuțile creștinești. Educația era totul: practica virtuților, deprinderea cu acte pioase, dezvoltarea

prin exercițiu a sentimentelor bune și alese. Ca mijloc esențial de educație completă: lucrul manual.

VI.

Negreșit, în școlile de băieți se da un loc mai însemnat învățaturii. Pentru alegerea și comunicarea cunoștințelor, gânditorii de seamă au meditat chestii de principiu. Didactica a progresat. E destul să citez pe NICOLE (1625 — 1695) și pe ARNAULD (1612—1674), amîndoi celebri teologi, cel dintîi însemnat în pedagogie prin scrierea sa: *L'éducation d'un prince*, cel d'al doilea, numit *le Grand Arnauld*, mai însemnat decît toți janseniștii în materie de educație. Impreună cu LANCELOT, ARNAULD este autorul celebrei *Logique de Port-Royal* și al cunoscutei *Grammaire générale et raisonnée*, în care s'au pus bazele filosofiei limbii.

În planul de studii al școlilor de băieți se punea temeiul principal pe studiul limbei m a t e r n e, adică franceze. Chiar gramaticile limbilor latine sau eline nu se mai învățau, ca aiurea, în aceste limbi, ci tot în franțuzește.

Latinește se învăța, negreșit; dar nu în scopul de a vorbi și scrie în limba latină, ci pentru cultura spiritului prin coprinsul operelor literare. De aceea, nu se mai făceau exerciții de vorbire și scriere

în latinește; ci numai traduceri, cît de multe. Se citiau și se interpretau opere întregi, nu simple fragmente, ca să se poată urmări un șir întreg de idei și forme literare, cu toate dezvoltările lor logice și estetice. Numai astfel se isbutește să se formeze, prin literatura antică și prin orice literatură, judecata, spiritul, bunul gust, simțul frumosului. O inovație remarcabilă în didactica învățămîntului clasic. Școala modernă își adapta astfel procederea învățării limbii latine cu noul scop ce se urmăria și care mai putea să se urmărească în învățarea ei.

Versiuni nu se mai fac decît în cursul inferior, iar teme deloc. Versificația se lasă cu totul la o parte, ca o pierdere de vreme. În schimb se dă importanță studiilor reale: istoria, geografia, filozofia, matematica.

Iată în ce mod atrăgător descrie un contimporan viața internă a instituțiilor janseniste.

«Jusqu'à 12 ans on occupait les élèves des éléments de l'histoire sainte, de la géographie et du calcul, sous forme de divertissement, de façon à développer insensiblement leur intelligence, sans la fatiguer. A 12 ans commençait le cours d'études. L'heure des exercices était réglée, mais non pas d'une manière absolue. Si l'étude impiétait quelquefois sur la récréation, la récréation avait son tour: on prenait conseil de l'à-propos.

«L'hiver, quand le temps le permettait, le maître faisait sa leçon en se promenant avec ses élèves. Ceux-ci le quittaient pour gravir les colines ou courir dans la plaine, puis ils revenaient pour l'entendre. L'été, la classe avait lieu sous l'ombrage touffu des arbres, au bord des ruisseaux. On expliquait Virgile et Homère; on commentait Cicéron, Aristote, Platon et les Pères de l'Eglise.

«L'exemple de leurs maîtres qu'ils avaient sous les yeux, les entretiens et les instructions familières, tout ce qu'ils voyaient, tout ce qu'ils entendaient, inspirait aux jeunes gens le goût du vrai et du beau.»¹⁾

Această descripție făcută de un martor ocular, ne dă o idee de organizarea și funcțiunea școlilor mici de Port-Royal.

VII.

Pietismul german are oare-cari asemănări cu jansenismul francez. FRANCKE, reprezentantul lui, care, împreună cu THOMASIVS, este inițiatorul unei mișcări pedagogice în Germania, aduce cu sine în Halle idei noi în chestii religioase. Acestea ne interesează aci numai întru cât au servit de bază unei direcții și activități rodnice pe terenul educației.

FRANCKE (1663—1727) este omul iubirii și al credinței, adică al celor două puteri cari fac cele mai mari minuni în lumea aceasta. Invățătorul lui, ESRA EDZARI, la care se dusese în Hamburg să învețe limba ebraică, i-a zis să citească și să recitească biblia, mai ales primele patru capitole; și FRANCKE, în timp de un an și jumătate, a citit și iar a cetit biblia de șapte ori, dela început pînă la sfîrșit.

Sufletul lui s'ar putea numi un fiu al Bibliei, ca și LUTHER. În luteranism, el a reprezentat un curent nou de viață. Numai formele seci ale cultului

¹⁾ EDMOND, în COMPAYRÉ, op. cit. I, p. 268.

extern, numai dogmatismul rece al doctrinei nu ajunge trebuinței religioase. Se cere credința, credința vie, caldă pătrundere fecundă a sentimentului, lumina liniștitoare a intuiției adevărului.

Cînd a fost să țină, odată, în tinerețea lui, în faza încă de formație, o predică, el și-a pus mai întîi întrebarea cu tot seriosul: «Oare, simți tu, în inima ta, cu adevărat și viu, acea credință pe care vrei și trebuie s'o propagi?»

Sinceritate deplină și adîncă a individualității, sinceritate în fundul cugetului și pe buze, în toată ființa, înăuntru și în afară, iată caracteristica moralei pietiste, aplicată la religiozitate și educație. În aceasta se aseamănă perfect cu jansenismul. Amîndoa aceste secte religioase, prin tendințele lor de reinviere a credinței, răscolind cenușa în vatra unde arsesse flacăra curată a credinței creștine, suflînd din noi în focul înecat sub formalismul cultului și al dogmei, au încercat, în secolul XVII, aproape acelaș lucru ca și TOLSTOI în zilele noastre.

Sentimentalismul pios al credinței sincere, izvorite din pătrunderea directă a izvoarelor inspirației religioase, era o cerință care nu trebuia să surprinză luteranismul. Dela LUTHER însă trecuse deja destul timp, pentru ca vocea lui FRANCKE să pară a unui sectar.

Gonit din Lipsca, apoi din Erfurt, inspiratul a-

postol își găsi azil în Halle, unde fu chemat ca profesor de limbă orientală la universitate și ca preot al unei biserici. Aci își desfășură FRANCKE uimitoarea lui activitate pedagogică și geniul lui miraculos de organizator, cum rar se notează în istorie. Înaintea lui n'a mai fost altul așa de bine inspirat și de o fertilitate așa de puternică. Ieșiau instituțiile școlare, cele mai deosebite, din haosul trebuințelor sociale, la evocarea geniului său, ca la glasul unui creator. Se încheau în forme precise năzuințele latente și nedeslușite ale culturii. Ca din nimic, cu ajutorul credinței în D-zeu, au apărut, sub mâna norocoasă și iscusită a lui FRANCKE, atâtea instituții, unele cu caracter nou, răspunzând trebuințelor moderne ale societății.

VIII.

Iată-le în ordinea dezvoltării lor.

Pela 1695, găsind în cutia milelor dela casa lui de preot o sumă ca de 10—12 mărci, se gândi să întreprinză ceva de seamă cu acest capital. Deschise în mica sa locuință o școală pentru săraci, *Armen-schule*; de doi taleri cumpără cărți pentru copii, cu alți doi taleri plăti lunar un student sărac, să dea lecții.

Din acest modest început crescuseră marea operă impunătoare, încet-încet. La moartea lui FRANCKE s'a aflat, ca moștenire cultural-pedagogică, o școală

burgheză — *Bürgerschule*, un *Pädagogium*, un orfelinat — *Waisenschule*, un seminar pedagogic — *Seminarium praeceptorum*, toate cu o populație de 2300 copii, 167 de profesori și 8 profesoare.

Copacul uriaș, cu toate ramificațiile lui, s'a ivit și înălțat treptat, în creștere firească.

Cetățenii, văzînd ce bine erau îngrijiți și educați copiii săracilor în casa lui FRANCKE, l-au rugat să-i primească și pe alii lor. FRANCKE înființă pentru aceștia o școală nouă: *Bürgerschule*.

Succesul noii școli îndemnă și pe nobilii să roage pe marele pedagog a se ocupa și de copiii lor. Astfel se nascu *Pädagogium*, o școală de trecere către învățămîntul superior.

Dintr'un sentiment de pietate adevărat creștinească, FRANCKE făcu să beneficieze de roadele activității sale și bieții copii rămași pe drumuri, fără părinți, fără cămin: — de aci *Waisenschule*.

XI.

În toate aceste instituții idealul urmărit clar și conștient era: «pietatea religioasă, apoi științele necesare, elocvența dibace, moravurile frumoase și bună-cuviință în purtare — ca fundament al fericirii pămîntești și eterne.»

Iubirea și credința mai întii de toate, cultura inimii înainte de împodobirea inteligenței,

«Căci, zicea FRANCKE, un dram de credință are preț mai înalt decît o vastitate de știință istorică, și o picătură de iubire adevărată mai mult decît o mare de știință a tuturor misterelor.»

Învățămîntul propriu zis conținea, pe-lîngă studiul limbilor clasice, și științele: *istoria, geografia, aritmetica, geometria. Științele naturale* nu forma un studiu sistematic, ci se predau ocazional, în timpul verii. Cu ocazia excursiilor, făcute pentru culegerea plantelor, se dedeau noțiunii de botanică; iarna, în laboratoare, studii de anatomie. Știința astfel se învăța ca o recreație.

În scop de recreație educativă se organiza vizite de cercetare a atelierelor din oraș, și se practica regulat o îndeletnicire *manuală*, o meserie, precum poleirea sticlei, cartonajul. Pentru complectarea educației, se adăuga *muzica și desenul*.

Studiul limbilor clasice se simplificase în instituțiile lui FRANCKE (*Franckeschen Stiftungen*). Se punea mult temelie pe lectură, ca și în școlile janseniste; dar nu se ajunsese cu raționalismul în didactica limbilor moarte așa de departe: tot se mai făceau exerciții de vorbire și compoziții, ba și versificare în latinește.

X.

Cea mai importantă din instituțiile create de FRANCKE, și care ne interesează mai direct, este *Seminarium selectum praeceptorum*, pentru pregătirea profesorilor.

Seminarul pedagogic și-a luat ființa în evoluția școlilor ca un copil al necesității momentului.

Școlile lui FRANCKE funcționaseră împrăștiate în mai multe case mici, în care mulți profesori învățau pe copiii împărțiți în număr restrâns între dinșii. Erau 50 de profesori pentru 409 elevi. FRANCKE fu nevoit să-și ia ajutoare și dintre studenții lui, dintre cari cei mai mulți lucrau gratuit, iar cei salariați primeau o remunerație aproape ridiculă.

Era însă o dificultate. Studenții aveau ei însăși nevoie să fie formați; adesea făceau chiar greșeli de ortografie bătătoare la ochi, în scrisorile lor. Cum ar fi fost ei în stare să învețe pe alții? FRANCKE căută să-i pregătească pe ei mai întâiu; chibzui niște întruniri intime cu studenții, ca să-i exercite măcar în o corectă ortografie și să le completeze instrucția. Dar — lucru ce nu trebuie să ne mire mult — studenții nu prea veniau la acele întruniri.

În al doilea loc, studenții nu prea știau cum să învețe pe alții, și FRANCKE simți nevoia de a-i orienta măcar în ce privește punerea întrebărilor, de aceea anunță colloquiul de catehetică, «*examina catechetica*». Nicî la acestea însă nu prea veniau studenții. Colaboratorii, ce se oferiseră să-i dea ajutor, erau astfel cam inutili.

Atunci FRANCKE recurse la mijlocul de a comunica în scris colaboratorilor săi instrucții sistematice și complete de orientare în această direcție. Scrise «*methodus acroaticatica*», mijlocul de a te convinge, după un sfert or jumătate de oră,

că ai fost înțeles, prin întrebări puse copiilor. Cu aceasta se mai ușură sarcina lui FRANCKE.

Se ceru apoi studenților să asiste unii la lecțiile celorlalți și ale profesorilor și să țină conferințe după specialități.

Treptat, se îndrumă FRANCKE către o noă instituție. Din toate se naștea, în mod firesc, ideia că trebuie să se alcătuiască o instituție anumită, care să conțină toate mijloacele ce duceau la pregătirea pentru profesorat. Aceasta își luă numele de «*Seminarium sellectum praeceptorum*» (1696), seminariul pentru pregătirea profesorilor.

«*Sellectum*» e un termen distinctiv ce de altă instituție funcționa tot pe atunci, anume «*Seminarium praeceptorum*», ce pregătea pentru învățămîntul primar.

Pela 1698, în *Gotha*, se înființează de asemenea un seminariu pentru institutori și învățători, prima școală normală pentru această treaptă de învățămînt.

Astfel sfîrșitul secolului XVII, în Germania, aduce o instituție de o însemnătate extraordinară pentru mersul normal al învățămîntului. S'a simțit de pe atunci că și pentru meseria de educator, ca pentru oricare alta, ba încă mai mult, trebuie să dai omului o pregătire specială prealabilă; să arăți viitorului profesor nu numai cunoștințele ce trebuie să predea, dar și mijloacele pentru predarea lor.

Prelegerea XXI.

ORGANIZAREA IDEII REALISTE.

EDUCAȚIA FEMEII ÎN SEC. XVII.

I. Originalitatea seminarului pedagogic, ca instituție modernă; utilitatea lui practică.

II. Altă creație modernă: *școala reală*. Prima concepție a ei.

III. Prima instituție școlară cu numele de *reală*. — *Semler*

IV. *Hecker*. Școala reală din Berlin. Influența lui *FRANCKE* asupra noilor școli reale. — Realismul programei și realismul procedurii metodologice.

V. Educația femeii.

VI. *M-me de Maintenon*. Școala dela *Saint-Cyr*. Aventuri pedagogice. Teatru în loc de școală. «Cabotine» în loc de «savante». Cine fuge de orî-ce sistem pedagogic, cade în unul fără rost și căpătîi. D-na de Maintenon din Scila în Caribda. Scrierile ei.

VII. *FENELON*. În contra educației în minăstiri. Pictura ca artă calmantă și limba latină ca studiu calmant.

VIII. O problemă capitală în educația femeii și de educație în genere. Ce facultăți să se exercite cu predilecție: cele slabe ori cele puternice din naștere?

IX. *D-na de Lambert*. Pentru educația și instrucția superioară a femeii. În contra prejudețiului întărit de *femmes savantes*. — Un argument pentru apropierea instrucției femeilor de aceea a bărbaților.

I

Ca și academiile de nobilii, au apărut, din trebuințele moderne, în secolul XVII, două instituții școlare, absolut originale, fără model în formele culturale anterioare: seminarul pedagogic și școala reală. Amîndouă se datoresc geniului creator al lui FRANCKE; prima direct, fiind organizată chiar de el; a doua indirect, fiind numai inspirată de el și realizată de adepții săi elevi ai lui.

Încă puține cuvinte despre instituția pregătitoare a profesorilor.

Seminariul pedagogic, așa cum s'a născut în Halle (1695), n'a fost nici o importanță de aiurea a unei instituții deja existente, nici o izvodire în concret a unei propunerii teoretice, ieșite deductiv ca o concluzie din o dezvoltare logică abstractă. Ea s'a născut, cum am văzut, din nevoie, din acea nevoie, care se zice că învață pe om toate.

Acesta e și unul din farmecele studiului istoric: te duce la izvoarele primitive, la originea începuturilor marilor porniri, instituții și evenimente ale lumii.

Ca să poată instrui mulțimea școlărilor din atitea școli diferite, împrăștiată în grupe mici prin atitea localități ne-încăpătoare, FRANCKE face apel la studenții săi dela Universitate. Aceștia răspund apelului bucuros; unii pentru un mic ajutor material, alții gratuit. Dar... nici ei nu sînt tocmai tari în cunoștințele

ce sînt chemați a propune, și nu știu cum să procedeze, ca să aibă succes în învățămînt, să se facă înțeleși și interesanți pentru copii.

Iată marea problemă. FRANCKE văzu că factorul, care primează pe toți, în alcătuirea și funcțiunea unei școli, e profesorul! Înainte de a pune pe studenți să învețe pe copii carte, simți că e nevoie să învețe pe studenți: ce și cum să învețe pe copii. Studenții trebuiau să se prezinte cu un stoc de cunoștințe sistematice și cu arta ce le dă putința de a le propune.

Deci erau două lacune de împlinit: complectarea cantului de cunoștințe sigure — pregătirea științifică, și însușirea mijloacelor de predare—pregătirea didactică, cîștigarea artei de a învăța pe alții.

FRANCKE se gîndi la mijlocul, cum să realizeze aceste două scopuri. După cîte-va încercări de învățămînt liber, de instrucții în întruniri nereglementate, ajunse la concepția unei alcătuirii sistematice, în care studenții să primească o instrucție complementară sigură, și o îndrumare teoretică precum și exercițiul practic în arta de a preda. De aici ieși alcătuirea unei *Școli Normale Superioare*, după terminologia franceză, sau a *Seminarului Pedagogic*, după terminologia germană.

Așa se născu acel *Seminarium sellectum praeceptorum*, ce avea de scop pregătirea studenților pentru meseria de profesor în învățămîntul secundar.

Seminarul nu era însă o instituție de stat, ci de inițiativă particulară, un experiment făcut pe propriul risc al lui FRANCKE. Intemeietorul lui se obliga să dea studenților, în timp de doi ani, pregătirea științifică, adîncirea cunoștințelor și orientarea generală în *metoda de predare*, și întreținerea; dar în schimb, după trecerea celor doi ani, studenții să lucreze, în mod obligator, trei ani de zile la școala lui, atît pentru complectarea uceniciei lor, cît și pentru beneficiile instituției.

Dacă studenții, deveniți și profesori, ar fi fost întrebuințați numai la instituția lui FRANCKE, în curînd toate locurile s'ar fi ocupat și n'ar mai fi fost nevoie de acea pepinieră pedagogică. Dar renumele «instituției lui FRANCKE», «*Franckeschen Stiftung*», se întinse pînă departe și veniau de pretutindeni cereri de tineri pregătiți pentru profesorat. În acelaș timp, și în alte locuri ale Germaniei se căuta să se înființeze instituții analoge cu cea din Halle. După moartea lui FRANCKE, însă, mișcarea aceasta pedagogică se slăbi repede aproape cu totul.

Se vede că ideia lui FRANCKE, dacă nu prematură, totuși nu era încă universal simțită, și pe deplin înțeleasă. Dela primul sfert al secolului al XVIII încoace, multă vreme nu se mai vorbește de o instituție pedagogică pregătitoare pentru profesoratul secundar.

În ce privește în special instituția lui FRANCKE din Halle, abia în jumătatea a doua a secolului al

XIX-lea, se găsește un pedagog, care s'o reînvieze după normele ei inițiale, modificate, firește, conform noilor concepții pedagogice ale timpului. Acesta e OTTO FRICK, care la 1881 redeschide *Seminarium praeceptorum* al lui FRANCKE, în Halle.

II.

Tot în Halle și tot sub impulsia spiritului lui FRANCKE, se concretizează în instituție curentul realist, a cărui pornire am urmărit-o, în evoluția ei progresivă, dela începutul evului modern, paralel cu mersul curentului clasic sau umanist.

Până acum n'am avut încă ocazie să pomenim de o școală organizată pe această bază. Ideia, negreșit, era în aer, pretutindenți; dar o instituție proprie zisă, alcătuită conștient pe baza concepției realiste, în opunere cu concepția umanistă, abia acum la începutul secolului al XVIII-lea ne întîmpină în istorie.

Ideia învățămîntului real o formulase deja FRANCKE, deși nu avu vremea să și-o transforme în realitate concretă. Vorbind de complectarea școlilor create de dînsul zice: Se simte nevoia de «un *pedagogium* deosebit pentru copiii cari vor să învețe numai scriere, socoteală, latinește, franceza și economia, și nu vor să urmeze mai departe studiile, ci să fie întrebuițați pe — lingă cei nobili, ca secretari, sau în negoț, în administrația moșiilor, și în artele utile» (1698).

Deci o școală secundară pregătitoare direct pentru viață, iar nu pentru învățămîntul mai înalt; un fel de mic *polytechnicum* inferior—iată cum se prezintă prima idee a unei școli reale.

Să păstrăm această concepție a realismului școlar. Vom vedea că ea se schimbă mai târziu. Să reținem că prin acest învățămînt se pare deocamdată că trebuie să se dea o pregătire, nu atît generală, necesară unui absolvent care vrea să urmeze studii superioare; ci cunoștințe de îndeletnicirile practice, de cari absolventul se poate folosi la eșirea din școală. Elevii școlii reale, ar fi deci pregătiți pentru o carieră: orî pentru a intra în negoț, orî pentru a administra o moșie, orî ca să se poată ocupa de arte utile.

III.

Prima instituție care poartă numele de reală este cea înființată de SEMLER, un coleg al lui FRANCKE, la începutul secolului al XVIII (1708): «*Mekanisch-mathematische Realschule.*»

Partea absolut originală a acestei instituții este că, din programul ei de studii și îndeletniciri aproape enciclopedice, lipsește limba latină.

Aceasta e o inovație revoluționară pentru organizarea învățămîntului în Europa! În școala închipuită de FRANCKE nu lipsia latina; în școlile atașate pe-lingă *Seminarium selectum praeceptorum*, și la

care propuneaŭ studenŭii, era prevăzută limba latină. Chiar *Seminarium praeceptorum* era organizat ca un seminariu în parte filologic. Studenŭii aveau întilniri în care vorbeiau latineşte, se citeau opere latineşti, se făcea chiar preparaŭie pentru limba latină; în «Academiile» nobililor, primele instituŭii cu caracter realist, nu se neglija de asemenea, în mod absolut, limba latină. Pentru prima oară, deci, cind întilnim o instituŭie, unde, principial şi în practică, e scoasă din program latineasca, e aceasta a lui SEMLER din Halle, dela 1708 — «*Scoala reală de matematică şi mecanică.*» În programul ei se găseşte prevăzut: matematica, geometria, ştiinŭa măsurătorii, a calendarului, astronomia, geografia, cunoştinŭe de fizică, desen; apoi indeletniciri practice ca agricultura, grădinăria; şi, în fine, anatomia, igiena, legile cele mai imediat necesare pentru orientarea în societate, istoria, cunoştinŭa limbii franceze, cunoştinŭe practice; dar latineasca, nu. Caracter exclusiv realist, conŭinând numai cunoştinŭe pozitive, aplicabile la viaŭă.

IV.

SEMLER nu face parte din mişcarea pietistă, condusă de FRANCKE, însă cunoştea de aproape pe FRANCKE şi instituŭiile lui. Avusese postul de inspector al şcolilor din Halle, şi, negreşit, o fi vizitat şi instituŭiile lui FRANCKE, cu-toate-că acesta

își avea inspectorii lui specialii, mai pentru fiecare obiect, cari urmăria zilnic activitatea tuturor profesorilor în toate instituțiile franckiane, și, în conferințele lor săptămânale își comunica notițele, însoțindu-le de observații și discuții. Deși rolul unui inspector pe vremea aceea nu trebuie să ni-l închipuim cu toate atributele unui inspector de azi, totuși, fie prin faptul că SEMLER era colegul lui FRANCKE, fie și prin impulsurile dictate de funcția sa, ne închipuim că el a cunoscut desigur de aproape instituțiile și ideile lui FRANCKE.

Probă că mișcarea realistă e o extensie a activității pietistului din Halle, și că trebuie, cel puțin în parte, să i se atribue și lui meritul inițierii acestei mișcări, e că pela 1747, predicatorul HECKER din Berlin, fost elev și membru al Seminariului *selectum praeceptorum* din Halle, organizează o școală după tipul închipuit de FRANCKE, dându-i numele de «*Oeconomisch-mathematische Realschule*», a doua școală importantă reală ce apare în Europa. Originea Franckiană este incontestabilă. Programul general al școlii conținea: religia, germana, latina și franceza; caligrafia, desemnul, calculul; istoria, geografia; orientare asupra bunelor moravuri și purtării; cunoștințele cele mai indispensabile de geometrie, mecanică, arhitectură. Orientare asupra diverselor cariere.

Ca și în școala lui SEMLER se puneau mare temei

pe metodă, pe intuiție, așa că nu ar fi tocmai greșită părerea că numele de reală și l-au luat acele instituții nu numai din cauza coprinsului programei, ci și din a procedării, din cauza arătării lucrurilor. Institutul lui SEMLER era bogat în tot felul de instrumente, mașini, modele, vase, aparate, preparate de științele naturale, și scopul urmărit de fondatorul lui era, după propria lui declarație: «să se deprindă tinerimea cu adevărata realitate. Căci aici nu sînt goale *speculationes*, ori subtilități nefolositoare, ci sînt *ipsissimae res*, sînt *Dei opera* și acele mașini, cari sînt de folos în viața de toate zilele 1)».

Tot așa și în scoala lui HECKER. Una din gloriile ei consta în bogăția muzeului său pedagogic, unde găsim tot felul de aparate de măsurătoare și de desen, mașini, vapoare, pluguri, produse industriale de țesătorie, un arc de triumf roman, portretele împăraților germani, prinților din casa de Hohenzollern, etc.

Cu timpul creațiunea lui HECKER, crescînd, se despărți apoi în trei ramure: una curat reală și celelalte două complimentare, din care una avea ca bază limba maternă și alta limba latină, deci cele trei tipuri: realism, clasicism vechi și clasicism nou, întrunite într'o instituție ce sintetizează curentele pedagogice ale timpului. De altfel, chiar

1) In PAULSEN, op. cit. II, p. 63.

școala ce se baza pe limba latină, gimnasiul propriu zis, nu mai putea să-și păstreze caracterul de clasicism pur, așa cum te-ai fi putut aștepta dela o școală latinească. În loc de elina, se permitea să se învețe o limbă modernă, ca franceza bunioară.

Școala curat reală o găsim împărțită în opt clase, purtînd fiecare numele științei dominante în acel an : 1) Clasa de *matematică*, 2) de *geometrie*, 3) de *arhitectură*, 4) de *geografie*, 5) de *fizico-naturale*, 6) de *manufactură și comerț*, 7) de *conomie* și 8) de *curiozități, lucruri extraordinare și desemn.*

Iacă realismul izbutind să pătrună în cetate și să se stabilească definitiv, ca la el acasă. Formula lui se întinde, ajunge principiū organizator al școlilor statelor. Instituții de inițiativă privată la început, școlile reale încep a se întemeia de state ca Austria, Bavaria, Prusia. Clasicismul părea învins. Ceia-ce domina acum spiritele erau cunoștințele reale.

Dar legea contrastului și a ritmului universal nu se nimicește. Cînd un curent ajunge la un grad neobicînit de dezvoltare, trebuie să ne așteptăm la un contra-curent, la o reacție împotriva lui. Nu trebuie să ne mirăm că în curînd vom asista la contra-curentul clasicismului, reinviat sub formă și înfățișare nouă, modernizat, recucerind spiritele.

Vom avea atunci *neo-clasicismul* sau *umanismul* nou, cu ale căruī lupte și succese ne vom ocupa mai tirziū.

V.

Înainte de a expune noia fază a clasicismului, vreau, pentru încheierea acestei lecțiuni, să completez istoria educației în secolul al XVII-lea cu câteva notițe relative la educația femeii.

De ordinar, în istoria culturii în genere, ba chiar în istoria specială a instituțiilor școlare, ne așteptăm, în mod natural, să citim și să vorbim numai despre mersul școalelor de băieți, ca-și-cum toată omenirea ar fi compusă numai din bărbați, și ca-și-cum cealaltă jumătate a ei, căreia i se dă, în teorie, o mare importanță, prin influența ei asupra vieții sociale, nici n'ar exista. Foarte târziu apare în spiritul cercetătorilor ideea de a vedea:

1) Prin ce pregătire educativă trece sufletul femeii, al ființei ce trăește în schimbul cel mai apropiat și ne'nterupt de influență reciprocă cu sufletul bărbatului? Ce instituții funcționează, în diferite epoce, pentru formarea ei, și cum erau alcătuite?

2) Care trebuie să fie organizarea instituțiilor pentru educarea femeii, în conformitate cu natura ei și cu rolul social ce trebuie să-l îndeplinească?

Ca și în istoria pedagogiei antice, vom căuta să aruncăm, din cînd în cînd, o privire cit de repede și sumară, atît asupra ideilor relative la educația femeii, în veacurile moderne, cît și asupra instituțiilor ce au funcționat în vederea educației feminine.

Amintesc că a fost deja vorba, deși numai în

treacă, de o instituție, pentru educația femeii în Franța: școlile janseniste de Port-Royal, conduse de călugărițe. Se găseau de altfel în Europa foarte multe instituții religioase, ce aveau de scop educarea fetelor. Familiile, jenate de prezența fetelor, neștiind cum să le avind timp să le crească, le încredințau călugărițelor ca să le supravegheze, să le educe și să le învețe mult-putinul ce știaș și ele.

VI.

În secolul al XVII-lea, în frumosul și strălucitul secol al lui LUDOVIC XIV, apare în Franța o primă încercare cu caracter laic pentru educarea fetelor: instituția dela *Saint-Cyr*, înființată și condusă de celebra M-ME DE MAINTENON (1635—1719).

Se cunoaște viața și importanța acestei femei pentru Franța; se știe ce influență a exercitat, prin agerimea spiritului ei, asupra lui LUDOVIC AL XIV, care o numia: «*Votre Solidité*». Descendentă familiei d'Aubigné, înainte de a fi istorica M-ME DE MAINTENON, a profesat arta educației în cercuri foarte restrinse, crescînd în special copiile lui LUDOVIC AL XIV. Curînd, însă, din guvernanta copiilor «Regelui Soare», ajunsese, prin o căsătorie secretă, chiar soția lui. Deși căsătoria nu mai era un secret pentru nimeni, ea, din calcul, poza a străină, nu-și lua rangul și drepturile ce-î da poziția ei reală.

M-ME DE MAINTENON, care se interesa de mișcările

intelectuale și se amesteca pînă și în chestiile religioase, așa că COMPAYRÉ o numește «*un pape en japon*», dete o atenție deosebită chestiilor de educație, ce o preocupau mai demult. Lipsindu-î însă, o pregătire specială prealabilă, experimentul ei pedagogic merse dela început pe dibuite, fără orientare sigură și îi arluse multe nemulțumiri.

Ea înființă la *Saint-Cyr* o școală, destinată să educe vre-o 200 de fete de nobili scăpătați, un internat în care se primeau fete dela 7 — 12 ani, li se da întreținerea și educația aproape pînă la vîrsta, cînd puteau să se mărite.

M-ME DE MAINTENON credea că o învățătură sistematică, departe de a fi folositoare, era dăunătoare fetelor, și căută un mod de instrucție indirectă prin artă și literatură.

Pe atunci domnia în Franța prejudețiul în contra femeii culte. Geniul lui MOLIÈRE, în acea persiflare durerosă: *Les femmes savantes*, i-a dat formula clasică, eternizîndu-l. Pentru spiritele mai puțin înzestrate cu putere de analiză, «*femmes savantes*» erau toate femeile ce îndrăsniau să-și dea seama prin studii de chestiile privitoare la viață ori la lume. Ajunseseră obiectul tuturor glumelor; și decînd MOLIÈRE, în acord cu bunul simț al opiniei publice, batjocorise amarnic abuzul și partea ridiculă a modei, plaga pedantismului superficial, așa de caraghios la un bărbat, necum la o femeie, era ușor or-cui să pară de spirit și original, zeflemisînd o

femeie care vorbea ca din carte, indiferent dacă vorbea cu fond sau bătea cîmpii.

Teama de opinia lumii și de ridicul s'a resfrînt și asupra organizării instituției dela Saint-Cyr. M-ME DE MAINTENON se feri, ca de foc, de tot ce putea să facă din elevele ei niște «*femmes savantes*»! Nici urmă de școală, de doctrină, de știință, de învățatură regulată. Asta ar fi fost pedantism. Instrucție liberă, prin reprezentații dramatice, prin teatru. Iată soluția. Se dete fetelor opere dramatice, piese de teatru fără nici o alegere.

Și cine zice *a*, trebuie să zică și *b*. Înlanțuirea cauzală a lucrurilor și faptelor omenești își are alfabetul său de urmărit, pe care *Sa Solidité* nu-l cunoștea, se vede. Piese de teatru, ca să fie jucate, trebuie un teatru; și ca să joci pe scenă, trebuie să fii inițiat în arta dramatică. Pentru inițierea în arta dramatică, trebui să se aducă artiste reputate ca... artiste.

Actrițele luară locul profesoarelor și autoriilor și actoriilor dramatice locul profesorilor, a căror învățatură sistematică ar fi adus nenorocirea «pedantismului.» În loc de *femmes savantes* institutul creiă *femmes artistes*.

Elevele se trudiău cu învățarea pe din afară a rolurilor, cu arta declamației; se deprindeau să gesticuleze, să-și țină boiul, să se îmbrace, să leșine. Școala se transformă în scenă, instituția toată în culise, clasele în săli de repetiție teatrală. Și ce zor, ce zel, ce preocupare, ce grije pe toată lumea!

La reprezentație veniau să asiste dame mari, venia toată curtea, venia Maiestatea Sa, Regele Soare. Bietele fete toată ziua declamau, vorbeau în stilul tragic, se costumau în eroine și visau eroi de pe altă lume.

Și încă ce eroi! Piesele nu se alegeau; și dacă ar fi voit să alegă, n'ar fi avut de unde. Nicî-un autor dramatic nu-și bătuse capul să prevadă sistemul de educație al D-nei DE MAINTENON și să compună drame educative, iar pedagogii nici atît.

Nu trebui multă minte și înțelepciune, ca să se vază, în cele din urmă, că, pe calea aceasta, fetele, ferindu-se de stinca pedantismului, cădeau în lacul fantasticului.

Protectoarea lor se gîndi să-și perfecționeze «sistemul»: să caute cu or-ce preț piese potrivite pentru scopul instituției sale.

Unde să găsești însă o tragedie de valoare și bună, ca mijloc de influență educativă, de jucat într'o școală de fete? Trebuia comandată. D-NA DE MAINTENON se adresă lui RACINE, care se oprise din activitatea sa de autor dramatic. RACINE se lăsă induplecat și compuse «*pour les demoiselles de Saint-Cyr*» celebra sa tragedie «*Esther*».

Acum întreprinderea nu mai cunoscă nici o rezervă, căci nu se mai vedea nici un pericol. Mașina teatrală se montă și porni cu sgomot în plină mare, departe de țărmul arid și prozaic al prudenței. Actrițele și actorii intrau și ieșeau, ca la éle acasă,

ca la «*Comédie-Française*.» Elevele și artistele nu se mai deosebeau. «Savantele» intraseră în pământ. MOLIÈRE învinsese. «Cabotinele» ridicaseră capul.

Atita patimă se încinsese în sufletul bietelor fete pentru jocul lor periculos de scenă, atita emoție și dor de succes și de aplauze le ameția mintea, în cit, înainte de a apărea pe scenă, cădea în genuchii și se rugau ferbinte lui D-zeu să le dea puțința farmecului de a plăcea publicului strălucit din sala de spectacol, de a plăcea mai ales Regelui, de bunăvoința căruia atirna soarta lor, de a plăcea și altora, cuiva, unui necunoscut ori prea cunoscut din parter, al cărui entusiasm poate l-ar face să se hotărăscă a le scoate din acea lume factice și să le răpească în lumea visurilor lor de fericire sau în lumea brută a realității înconjurătoare.

«*Sa Solidité*» văzu, în sfârșit, că și cu piese de comandă ca ESTHER, răul nu se stirpește; că rădăcina lui e mai adâncă, e în chiar spiritul «sistemului» său de educație. Atunci o fi băgat, poate, de seamă, că, voind să fugă de or-ce sistem, adoptase, fără să știe, unul deplorabil; că, în educație, singurul sistem de evitat e cel rău. Naufragiul ei pedagogic întărește credința că, în arta educației, ca în or-ce întreprindere social-omenească, dacă nu mai mult, trebuie să fii mai dinainte orientat în harta scopurilor și mijloacelor, ca să nu te izbești de stincii ne prevăzute și să nu izvodești prin expe-

riența și inexperiența ta, toată cruzimea versului latin devenit proverb:

Incidit in Scyllam qui vult vitare Charybdim.

D-NA DE MAINTENON, care, voind să scape de Caribda pedantismului, căzuse în Scila fantasticului, cîrmi acum corabia, ca să se depărteze de strimtoarea empirismului său de improvizație; și, cu silogistica sa vioae, descoperi într'o clipă leacul. Literatura, va să zică, și frecventarea lumii din afară de institut face rău? Ei bine, nimic mai simplu: să se interzică orice literatură, să se oprească intrarea în zidurile institutului or-căruși om de pe tărîmul cellalt—afară de regele, bine-înțeles. Nicî familia să n'aibă voie să vină să-și viziteze copilele, decît de patru ori pe an, și vizitele ei, de fie-care dată, să nu dureze mai mult de un sfert de ceas, adică în total: o oră pe an!

Asta e partea negativă: contrast absolut cu sistemul de mai nainte. În partea pozitivă, D-NA DE MAINTENON își însuși, vrînd-nevrînd, în parte, sistemul deja cunoscut și practicat în școlile janseniste: rugăciuni, lectura bibliei și lucru manual.

Instrucția propriu zisă cu desăvîrșire proscrisă. Nimic nu se permitea fetelor să mai citească, nici măcar frumoasele pagini ale istoriei antice, ca să nu se înferbinte imaginația domnișoarelor pentru eroinele și eroii antichității.

Rău trebuie să fi eșit experiența sa anterioară,

cu teatrul și literatura, ca să recurgă apoi la atitea precauții nefolositoare, ba chiar păgubitoare.

Izolarea completă de viață, de lume și de cultură nu mai era nici sistemul dela Port-Royal, ci o parodie a lui, altă extremitate, în care se aruncase acest Faeton cu fuste al pedagogiei. «*Sa Solidité*» a lui LUOVIC XIV o fi fost tare în alte iscodiri, cari luați ochii «Regelui-Soare», dar în arta educației n'a fost decit o aventurieră sgomotoasă.

Avem dela dînsa și scrieri, în cari găsim ideile ce inspira ajutoarelor sale: *Lettres sur l'éducation des filles*; *Entretien sur l'éducation*; și *Conseils aux jeunes filles*.

VII.

Una din ideile d-nei de Maintenon era ca educația fetelor să nu se facă în minăstire. Cum și-a pus în practică ideia, văzurăm mai sus. În loc de o minăstire cu călugărițe, născoci o minăstire cu actrițe, apoi o minăstire fără călugărițe și fără actrițe, dar și fără familie și fără lumina vieții.

FENELON (1651 — 1715), episcopul de Cambrai, autorul frumosului roman cu tendințe politice *Télémaque*, împărtășia aceeași idee: fetele să nu se crească în minăstire, pentru-că se depărtează prea mult de lumea în care vor trăi pe urmă, se înstreinează de viață. Cînd vor părăsi societatea abstractă a singurătății monacale, și vor intra în

cea reală, țesută din atâtea raporturi, urzită din atâtea idei, și legi, și obiceiuri, și credințe, și prejudeții, și idealuri, și legături concrete de tot felul, se vor simți ca în exil pe altă lume, se vor ciocni, ignorante și naive, la tot pasul, de drepturi și datorii necunoscute, vor fi prada iluziilor deșarte, victima ne-adaptării lor la mediul și la condițiile de viață.

Aceasta e just. Și desigur, dacă ar fi avut să alcătuiască o instituție pentru educarea fetelor, după ideile sale din *l'Education des filles* (1683), FÉNELON, care își exercitase și își documentase talentul său practic de educator în creșterea așa de isbită a ducelui de Bourgogne, ar fi știut, în astă privință, să găsească o formulă plauzibilă, deosebită de o minăstire de călugărițe, dar și de Saint-Cyr a d-nei de MAINTENON.

Ne îndoim însă că ar fi fost pe calea cea justă în sfioasele lui precauții în contra literaturii și muziceii. Lecturile, dar mai ales muzica, ar fi dezvoltând prea mult partea sentimentală a sufletului, care, și fără aceasta, predomină în natura femeii. FÉNELON recomandă, dintre arte, pentru calmarea sufletului: pictura; iar dintre studii: limba latină.

Ce e drept, aceasta din urmă, mai ales cînd se practică în studiul ei și o anumită metodă, care se chiamă metoda plecticoasă și pedantă, are darul de a potoli bine de tot bătăile inimii și mișcările

spiritului. N'ar fi însă credem, deloc prudent, pentru scopul calmării psihice, să se deschiză, cu cheia limbii latine, și sanctuarul poeziei clasice, al literaturii romane. Sint și acolo idei și sentimente, contagioase. Liniștea inimii ar putea fi tulburată. Ca să nu se depășească ținta urmărită de timiditatea precaută a pedagogului, trebuie să nu se adânciască studiul limbii decît pînă la filologie. Aci se poate insista cît de mult; iar dacă la filologie s'ar mai adăoga și învățarea pe de rost a tabelor de logaritmi, calmarea minții ar fi desăvirșită.

VIII.

Orcît de stîngace s'ar părea propunerea lui FÉNELON, preocuparea lui indică adîncimea unei probleme însemnate de educație.

Bine este să exciți și să dezvolti tocmai acele facultăți cari, din naștere, predomină și caracterizează natura femeii? Nu se formează astfel ființe unilaterale, cu sufletul crescut excesiv în o direcție, fără proporții armonice în structura și funcțiunea lui? N'ar fi mai înțelept să se insiste tocmai asupra facultăților, cari, din natură, au mai puține predispoziții să crească, și să se lase mai neexercitate pornirile tari prin ele însele, spre a se realiza astfel un echilibru și o armonie între puterile sufletului individual?

Dar, atunci e bine oare să ciunțești și să desfi-

gurezi opera naturii, să-î contracarezi intenția și scopul ei firesc, apăsînd și deprimînd pornirile native, originale? Bine e să cîștigi armonia și echilibrul individual, siluind creșterea *invita Minerva* a facultăților refuzate de natură și mediocrizînd avînturile superioare ale geniului speței în constituția particulară a fie-cărui sex? Nu se distruge prin aceasta un echilibru și o armonie mai înaltă, a organismului și vieței supra-individuale, a societății, care se întemeiază tocmai pe diversitatea cea mai întinsă a diferențierelor sexuale și individuale?

Iată problema. Din instinct, pedagogii mari au simțit-o. FÉNELON nu o discută principial. Pentru timpul lui soluția era prematură. Azi încă nu e destul de matură.

Intocmirea unui program de educație feminină în conformitate cu menirea femeii, și determinarea menirii femeii în conformitate cu natura ei psihică și socială, e o problemă cultural-pedagogică ce nu și-a găsit încă deslegarea științifică definitivă. Ar fi să anticipăm mersul istoric al cugetării pedagogice, dacă am insista de pe acum mai mult asupra ei.

IX.

Terminînd, să notăm încă numele unei distinse pedagoge din secolul XVII, M-ME DE LAMBERT (1647—1733), autoarea scrierilor: *Réflexions nouvel-*

les sur les femmes și *Avis à sa fille*. E interesantă pentru frumosul curaj ce arată. Într'un timp cind se persifla instrucția femeii, ea înfruntă prejudițiul drept în față, atacînd izvorul de unde se răspîndise atîta ridicul peste femeile culte, *les femmes savantes*, și arătînd ce falș și injust s'a înțeles ideia pusă în circulație de MOLIERE.

D-NA DE LAMBERT apără dreptul femeilor la o instrucție serioasă, și teza ei și-o susține pe argumente, ce și azi ar fi demne de reprodus și întrebuintat, dacă ar mai fi nevoie de ele.

Din fericire, citadela, apărută cu atîta înverșunare de egoismul îndărătnic al bărbaților, a căzut sub loviturile repetate ale valurilor culturii moderne. Femeile au pătruns pînă sus, la învățămîntul cel mai superior, au cucerit știința, cu titlurile ei cele mai înalte. Ba chiar, în unele spirite, cari se dau, de altfel, de amice ale progresului, începe să se nască oare-care rezervă, ce nu seamănă deloc a timiditate, pentru mersul ascendent către lumină. Se pare că invazia necondiționată și nemărginită a femeilor pe băncile universitare, lasă goale alte locuri, unde ar trebui să le împingă menirea lor naturală.

O reacție se naște. Și era în ordinea legilor naturale a evoluției sociale, să se nască.

Faptul definitiv e că fortăreața s'a luat, inimicul a intrat în cetate, și este o altă fază, a campaniei, de un interes nou, că cele două tabere parlamen-

tează : cum să-și împartă terenul, stăpînit exclusiv, înainte, numai de una din ele.

Un argument al D-NEI DE LAMBERT merită să fie amintit, cel puțin din interes istoric.

Dacă spiritul femeii e lăsat pe o treaptă inferioară de cultură, cum vreți să se înțeleagă cu spiritul cult, superior al bărbatului? Cum vreți să priceapă femeia sufletul mai complicat al bărbatului, dacă nu i se dă elementele, asupra cărora lucrează mintea tovarășului său de viață și de suferințe? Cum să simță ea simpatia sinceră și întreagă pentru niște străduințe ce frămîntă o existență de care și-a legat pe a sa, dar în adîncimele căreia nu poate pătrunde, fiind-că i s'a refuzat lumina ce ar fi călăuzit-o în labirintul ei? Asemenea pricepe pe asemenea. Ca doi streini vor trăi unul lingă altul, bărbatul și femeia, fără să se cunoască, decî fără să se înțeleagă și fără să se iubească, în adevăratul înțeles al cuvîntului. Și discordanța sufletelor va fi cu atît mai ireparabilă, cu cît diferența lor culturală va fi mai mare.

M-ME DE LAMBERT recomandă fetelor studiul istoriei și, negreșit, și pe acela al literaturii antice, de care M-ME DE MAINTENON căpătase atîta spaimă. Totuși, nu voiește să devină nici prea învățate. Dintre limbî, numai cea maternă să se învețe. Oprește în special învățarea limbii italiene!

Intr'un mod mai sistematic și mai filosofic nu se pune, în secolul XVII, chestia educației femeii.

Prelegerea XXII.

CULTURA ROMÂNĂ ÎN SECOLUL XVII.

ȘCOLILE DE LA TREI-ERARHI ȘI S-TUL SAVA

- I. Intoarcerea la istoria culturii noastre după adâncirea în studiul veacurilor la alte popoare face impresia unei re-deșteptări dintr'un somn secular, spre a contempla schimbările aduse în țara noastră de curgerea timpului.
- II. Repede privire asupra schimbării bătătoare la ochi înfățișată de secolul XVII, comparat cu cele precedente. Apariția culturii eline la noi în țară. Caracteristica secolului XVII.
- III. Complectarea și îndreptarea acelei caracteristici. Apariția semnelor de deșteptare națională; limba română în biserică. MITROPOLITUL TEODOSIE. Calendarele românești.
- IV. În principatele romine, centrul mișcării intelectuale din răsăritul Europei. Un apel al unui mitropolit grec, MIRON din Pogoniana către ИЛИЯШ ВОДА, pentru înființarea de școli superioare.
- V. Programul studiilor, cărțile și metoda în școlile grecești din București și Iași. Hrisovul lui BRÎNCOVEANU.
- VI. Profesorii dela *Trei-Erarhi* și *S-tul Sava*.
- VII. Plingeri în contra chinului nefolositor pentru copii în aceste școli înalte? Ce lipsia școlilor grecești? Metoda lor pedantă. Asprimea pedepselor.
- VIII. Tabloul defectelor prea încărcat, ca să nu fie exclusivist și nedrept. Aprecieri mai juste. Ce datorim culturii grecești și cultura grecească noastră.
- IX. În ce condiții poate exercita ideea efectul luminător

asupra unui spirit. Asupra cărui element etnic și strat social a înriurit școala elină.

X. Faptul unei influențe mărginite numai asupra stratului intelectual, o fericire. De ce și întru cit? Legătura organică a stratului social superior cu masa etnică. Sentimentul recunoștinței istorice față cu încercările trecutului. Suferințele trecute privite de departe. Școala întăritoare a durerii.

XI. Puterile latente ale neamului nostru se desfășură în neîntrerupta și grabnică dezvoltare proprie, sub excitația atingerilor cu sufletul strein al altor elemente etnice și forțe culturale.

I.

Să încheiem secolul XVII cu o repede privire asupra noastră înșine. Să ne întoarcem «acasă», după o excursie de o sută de ani prin teoriile și instituțiile înalte din țări depărtate.

O sută de ani, trecuți în cite-va ore! Zbor minuat al istoriei, care străbate veacurile ca clipele, țările și mărire ca o bătae de aripă, prin o fulgerătoare trăsătură de condei, sau grabnică întorsătură de foaie într'o carte. Caleidoscop fermecător, care, printr'o mișcare de ochian, te plimbă, ca într'un vis, în panorama epocilor și în peripețiile vieții popoarelor, și-ți arată opera îndelungată a vremii, desfășurându-se iute sub ochii tăi, reproducându-se și repetându-se după voia curiozității tale, însetate de priveliștea vieților dispărute.

Cite-odată ne exercităm darul închipuirii gândindu-ne ce o să fie peste o sută-doă de ani în

omenire, în țara noastră? Am dori ca restul zilelor, ce ne mai rămân de trăit, să ne fie dat a le trăi împărțite pe veacuri; ca natura, printr'o miraculoasă îngăduire, să ne permită, după fie-care veac, a ne trezi dintr'un somn odihnitor, să vedem schimbările ce a luat lumea, și apoi să adormim din nou, ca să ne deșteptăm iar după un veac, spre a vedea noile prefaceri aduse în acest restimp în omenire; și așa mai departe.

Fantazia aceasta utopică, de o viață nerealizabilă, ne-o satisface studiul istoriei. Fără alt impozit de scădere a conștiinței decît cele șapte-opt ore de somn, plătite pentru o zi de palpitări conștiente, poți trăi, în timpul existenței tale individuale, viața tuturor veacurilor păstrate în vastul panoptic al istoriei. Fericit acela care nu pășește pe tărîmul trecutului, ca pe stradele dezolate ale unui cimitir; care simte viața acolo unde este și o vede acolo unde a fost!

II.

Ce am lăsat, înainte de secolul XVII, în țara noastră pe întreaga cîmpie întinsă a vieții culturale? Slabele lumini palide ale bietelor școli de pelingă biserici, mînăstiri, episcopii, unde se învăța slavonește, ca să se poată sluji în biserici, să se poată citi ceaslovul și psaltirea și cînta rugăciunile. Licăririle de licuriciu în întuneric ale rudimentarelor

începuturi de învățare rominească, documentate de existența mulțimii *diacilor* și din a căror fosforescență crescătoare se va închea treptat lumina unui soare. Farul de orientare istorică a unei școli rominești în Rădășeni. Și sgomotosul aerolit trecător al academiei protestante dela Cotnari.

Pretutendeni, în stat, în biserică, în marea majoritate a școlilor nu se citea, nu se scria, nu s'auzia decît slavonește.

După clipa unei pauze de un secol, redeschidem ochii și ce vedem? O năpădire neobișnuită de lumină ne orbește. Aproape nu ne mai recunoaștem țara. Nu e lumina ștearsă, gălbuie, a culturii slavone, pîlîind în opaițele învechite din tinda bisericilor. Nu e nici călduroasa strălucire discretă a gândirii rominești, revelînd, la Rădășeni, dogoarea focului aprins în vatra străbună și care nu se va stinge, orî-cît vor sufla în el vijeliile.

O lumină stranie, agitată, ne uimește. Vioiciunea ei nu ne încălzește, dar ne iea ochii. N'o înțelegem, dar ne atrage. Ne place, fără s'o simțim că e a noastră. De pe tot orizontul luminii orientale, curg luminile inteligenței, ca niște stele filante, atrase de ceva puternic către, noi. Se grămădesc mai ales în București și Iași. În București și Iași strălucesc, pentru tot orientul cult, două centre mari de lumină, două focare splendide. Sînt Academiile grecești dela S-tul Sava și Trei-Erarhi.

Caracteristica secolului XVII, pentru noi, stă în

scăderea influenței slavone și în accentuarea celei eline. Pe d'asupra și în contra întinderii stagnante de duh a liniștitului curent slavon se înteește agerimea șerpească de logos a scilpitorului curent grecesc.

III.

Numai cu atit, caracteristica ar fi incomplectă. Nu numai incomplectă, ci artificială, fundamental greșită. S'ar asemăna cu acele clasificări de animale, ce se întemeiază pe caractere superficiale, bătătoare la ochi. Notele esențiale, ce despart ființele, stău mai adînc, în constituția lor. Tot așa, ceea-ce desparte și caracterizează epocile istorice ale unui popor trebuie să se caute adînc, în anatomia și fiziologia lui sufletească și culturală. Fazele creșterii lui interne alcătuesc adevăratele faze istorice, nu peripețiile externe și evenimentele isbitoare ; după-cum și vîrstele omului nu le determină întîmplările vieții ci punctele de desvoltare internă psiho-fiziologică.

Mai important pentru viața poporului român, este, în secolul XVII-lea, altceva decît trecerea de sub înriurirea slavonă sub cea elină modernă. Acestea sînt evenimente externe, cari aū grăbit or întirziat evoluția lui internă: n'aū alcătuit chiar substanța acestei evoluții. Coprinsul obiectiv al creșterii etnice interne — și care ne face să prindem, pe orizontul sec. XVII-lea, primele roșeli ce

vestesc că încep să se reverse zorile renașterii noastre naționale—stă în acea expansiune vitală a geniului firii românești, care sparge învelișurile exotice ale spiritului strein și apare la lumina soarelui, cu graiul său propriu, în fața altarului lui D-zeu ziditorul, păzitorul și conducătorul lui în valorile lumii acesteia.

Pentru întâia oară, în secolul XVII-lea, se aude în biserica românească zicându-se *Crezul* în *limba românească*. În secolul XVII-lea resună pentru întâia oară accentul limbei noastre în rugăciuni zise tare, în gura mare, către provedință, căreia strămoșii noștri i se închinau înainte numai în gând sau șoptindu-i încet cuvintele credinței și legii creștine.

Cu inima plină de pioasă recunoștință trebuie să pomenim numele MITROPOLITULUI TEODOSIE, care a tradus cel dintîiu *Crezul* în limba română, (1) pela jumătatea secolului XVII-lea.

De atunci limba română a cucerit, pentru conștiința poporului nostru, locul de onoare între limbile sfinte, alături cu latina, slavona și elina, în cari tradiția permitea să vorbească omul cu D-zeu, spre a-i destăinui păsul și dorul cugetului său ascuns. De atunci mișcarea de redeșteptare națională n'a mai conținut, puterile latente ale naturei noastre etnice s'a'u împins tot mai stăruitor unele pe

(1) Revăzut apoi (1705) de ANTIM IVIREANUL.

altele la viața largă și fățișă. Pela sfirșitul secolului, spiritul românesc coprinde deja, în formele graiul său, *Evangelia* (1683) și *Biblia* întregă (1688).

Negreșit, n'avem de cules altă recoltă mai bogată și întinsă a manifestării științifice sau literare. Afară de cărțile bisericeii, a căror însemnătate de altfel este immensă, limba română nu ne dă încă o literatură. Numai biserica și poporul cultivă productiv graiul național, pentru trebuințele mai ideale,— cari par a fi și cele mai urgente — ale sufletului: una ca să se roage, cel alt ca să cînte—credința și poezia. Stratul subțire al intelectualității sociale n'a intrat încă în șivoiul latent al mărețelor energiilor virtuale etnice. Abia putem menționa calendarele românești dela Buda și Brașov, ca semnul unui început de activitate literară românească. Și le notăm și pe acestea, firește, cu sentimentul unei așteptări pline de speranță în viitor, ca pe niște arătări simptomatice, ca pe rîndunelele ce vestesc primăvara re-deșteptării naționale din amorțeala streinismului.

Dacă ne mărginim a judeca numai după aparențele izbitoare și trecătoare, geniul firii românești, în secolul XVII-lea, și-a schimbat doar livreaua veche, roasă, decolorată a culturii slavone, în alta noă mai galonată și sclipitoare a culturii eline.

În realitate, găsim trei forțe sufletești cu trei formule de viață culturală ocupînd scena istorică: slavismul îmbătrînit și girbov, grecismul sprinten și flușuratec și românismul așezat și solid.

Unul se retrage, ca apele fluviului, după o revărsare, în matca sa proprie; al doilea, cu grabnică lăcomie de viață, vine, din sbuciumări departate, să-și evaporeze spuma impetuozității sale la poalele Carpaților vecinici; al treilea, ca geniul neadormit al naturei acestor ținuturi, își ridică trestiat, din adincimi nepătrunse, valurile uriașe ale vitalității sale de forță naturală elementară.

IV.

Cea mai frumoasă pagină a istoriei culturii din Orientul Europei, în secolul XVII-lea, se scrie în București și Iași — și e datorită geniului elin. Centrul mișcării intelectuale din această parte a Europei, centrul întregii creștinătăți ortodoxe se stabilește în capitalele celor două principate române.

După căderea Constantinopolului, după supunerea popoarelor creștine din Orient, nu rămân cu o independență relativă, cu o aparență măcar de neatințare, decît domnii romîni, domni creștini, la cari bătrîni patriarhi ai bisericei ortodoxe se uitau cu dor și cu o admirație amestecată cu acel sentiment al omului în primejdie, ce vede în departare posibilitatea unui mijloc de scăpare. Și venîră patriarhii din Asia mică, din Alexandria, din Constantinopol la domnii romîni, să le ceară ajutoare bănești, pentru sprijinul cauzei religiei ortodoxe. Și nu plecară nicîodată cu miinile goale.

Și venirea învățații, literații, profesorii, să caute azil și liniște pentru studii, pentru muncă intelectuală. pentru învățătura cărții și orânduiala școlii. Și găsiră adăpost și apărare și ajutor ; și ridicară luminoase și splendide clădiri culturale, aici pe pământul țării românești. Cultura creștină ortodoxă din Orient aici se concentrează, în cele mai vestite școli grecești din tot Orientul, adevărate academii cu studii superioare. Tot aici, anume în Iași, se alege sub VASILE LUPU, locul de întâlnire al unui mare sinod, unde se adună toți reprezentanții religiei creștine ortodoxe, ca să se sfătuiască și să chibzuească mijloacele de apărare în contra protestanților, catolicilor, și să fixeze confesiunea credinței ortodoxe.

Dorința patriarhilor și mitropoliților străini de a vedea înființându-se școli în aceste părți ale Orientului, apare dela începutul secolului XVII-lea. Apeluri călduroase, entuziaste, pornite și din interes personal, dar și din convingere că numai în țările noastre se poate salva credința creștină ortodoxă, făceau să se aducă cereri, ca aceea a unui mitropolit grec, MATEIU MIREON din Pogoniana, adresată lui ILIAȘI VODĂ, domnitorul Munteniei (1616—1618 ¹⁾).

¹⁾ Citată în «*Influența Culturii Grecești în Muntenia și Moldova*» de G. M. IONESCU (Buc. 1900) Pag. 125.—*Tezaur I.* 370—371.

«Prea luminate doamne : edifică școli unde să învețe oamenii carte ; fundează institute unde să poată trăi ciți învață carte și unde să-și afle traiul și învățătorii însuși ; dă acestora tot ajutorul ce poate da domnia, hotărăște, închină o moșie pentru acest scop, întărind darul cu semnătura și sigilul tău, ca să fie pentru ținerea școlii, veniturile cite se vor prinde de pe acea moșie. De vei face acest bine, sufletul tău va merge în raiu, domnia ta va fi nemuritoare, numele tău va rămâne în veci cu binele ce ai făcut și care va străluci cu strălucire neperitoare ; da, numele tău va fi ca al lui Ptolomeiu, care a tradus cărțile Evreilor.

«.....Fă și Măria ta ca dînsul ; deschide prin milele tale școli de unde să se răspîndească lumina în țara ta ; astăzi nu află în această țară om învățat, nu, nici preot, nici călugăr, nici arhierie, nici laic, pentru că n'au unde să învețe carte..... Preoții nu știu să boteze, nu știu să facă leturghia ; cînd le vorbești de misterele credinței, stau și să miră ca și cum le-ai vorbi de lucruri de pe altă lume ; barbaria lor e complectă, neștiind decît să mănince *colivele* și *colacii* ce li se aduce..... Dacă nu se va deschide școala unde să poată oamenii să învețe carte, atunci avem să vedem făcîndu-se și la noi ce a făcut Mahomed care, fiind barbar și neștiind de loc carte, își întinse dreapta în cerneală, apoi o așternu pe hîrtia de scris, ca urmele palmei lui să servească de semnătură. Fă acest bine, Prea luminate Doamne, așa să-ți rămînă numele în veci viu ; fă să curgă apa ce răcorește sufletul și curăță mintea fie-cărui om ; desvălește soarele științei, înfășurat într'un întunecos nor, norul gros al neștiinței, ce a acoperit strălucirea înțelepciunii. Oamenii au căzut așa de jos ca și vitele ; nu știu

carte și cum vrei să se lumineze? Literatura, care e vie, dă și altora viață, înalță pe cei umiliți, pe cei măriți smerește, și cutez a zice, că și orbilor dă vedere, vedere atât de ageră că îmbrățișează spațiile cerului, numără și măsoară stelele. În toate împărățiile se află școli și case de creștere, numai în țara ta nu se află nici una. Fă dar, Măria Ta, acest bine țării tale».

V.

Apelul, cum vedem, cere școli de învățămînt superior în limba greacă. Școli elementare existau deja, după mărturisirea lui BRANDINUS, episcop de Marceanopol, de Bulgaria, Dorostov și Tomi, vre-o 20 cu 2000 de elevi, între cari, pelingă Romîni, se găsea Ruteni, Greci și Armeni ¹⁾.

Se cereau însă acum școli superioare, și cererile se îndeplinesc, curînd după Sinodul din Iași (1642), după sosirea mitropolitului PETRU MOVILĂ, din Kiev. VASILE LUPU, căută să profite de prezența acestuia și ceru să-i recomande profesori buni, din Kiev, și pentru școala dela *Trei-Erarli*.

În curînd se înființă și la București o școală, care, împreună cu cea din Iași, se poate considera ca începutul învățămîntului secundar și superior în țara noastră. Școala din București se înființă pe la 1680 de ȘERBAN CANTACUZEN, la *S-tul Sava*.

¹⁾ *Foaia populară*, an. II, No. 25, pag. 3—5. La a. M. IONESCU, *Înfluența culturii grecești în Muntenia și Moldova*, pag. 150.

Dar aceste școli, la început au fost clădite pe element slavon și grec. Când v. LUPU aducea profesori mai pregătiți din Kiev, ca POCIATSKI, care a luat direcția școlii din Trei-Erarhi, intenția lui primă era doar să întărească școala veche slavonă. Dar curentul timpului, mișcarea evoluției generale a țării și culturii au făcut ca acest caracter slavon să se piardă cu desăvârșire și să se accentueze de oca mdată caracterul grec.

Despre cele două școli superioare grecești din București și Iași avem informații mai precise decât despre cele dela Cotnari și Rădășeni. Putem și întru cîtva : ce se învăța, care era programul studiilor, numărul profesorilor și valoarea lor și cam de ce cărți se serviau.

La școala dela *Trei-Erarhi* se învăța limba slavonă, predată chiar de POTCEASKI, limba greacă, română, latină, și de sigur și teologia.

În București, după cum ne indică hrisovul lui c. BRÂNCOVEANU (1708), se învăța și științe, filosofie, și avea un program destul de dezvoltat. . . ¹⁾.

«Profesorii școlii, zice acel hrisov, trebuie să fie *trei*: renumiți prin religiozitate și moravuri bune, dintre care cel dintîiu să predea regulat acestea: I) Logica, II) Retorica, III) Acustica fizică, IV)

¹⁾ În istoricul grec HELLADIUS (reprodus de c. ERBICEANU în «Cron. greci» pag. XXXII și de GH. IONESCU «influența Culturii grecești» pag. 160.)

Despre cer, V) Despre nașterea lucrurilor și desfacerea lor, VI) Despre suflet, VII) și ultim Metafizica. Dimineața interpretînd două cărți după întîmplare Logica și despre cer, sau Fizica și despre suflet, sau Retorica și Metafizica; nu ambele aceluiaș școlarilor, ci, celor mai desăvîrșiți (elevi), cele mai înalte (științe), iar celor mai nedesăvîrșiți cele mai inferioare; căci nu va preda celor ce încă nu au parcurs Acustica, Fizica, Metafizica, și celor ce se ocupă cu Fizica aceluia le va explica despre naștere și desfacere și în urmă la cele două clase de elevi va preda și studii. După amiază-zi pe cei ce se ocupă cu Logica îi va exercita asupra formelor propozițiilor și silogismelor și mai ales despre aflarea termenului mediu și despre epichiremile dialectice și sofistice și să le dea aceluia ce se ocupă cu Retorica exemple retorice și să le corecteze pe acestea cu îngrijire. Iar celor ce se ocupă cu Filozofia să le dicteze să facă repetiții și dictande din studiile de dimineață și să discute *pro și contra*, deslegînd mutual problemele sau antitezele puse de profesor prin silogisme și entimeme.»

«Al doilea profesor să explice și aceste două științe dimineața școlarilor, începînd dela cuvîntul lui *Isocrat*, după care va preda tragediile lui *Sofocle* și *Euripide*, apoi cuvîntul lui *Grigorie din Nazianz*, după aceea versurile lui, după acestea epistolele lui *Sinesie* și cuvîntul său despre împărăție, apoi *Pindar* și în sfîrșit cuvintele lui *Demosten*, unind tot-deauna cele mai ușoare cu cele mai grele, după putința școlarilor.»

«După amiază să se predea Sintorul lui *Kir Alexandru Mavrocordat*, cu exemple de teme mai desăvîrșite și să corecteze temele. Să se facă și critica din acestea: Din epistolele Apostolilor, din

Xenofont, din Plutarch și în sfârșit din Tucidid, să-î învețe adică în al doilea rind după împlinirea celui dintîi. În deosebitele timpuri să-î exerciteze și la poezie pe cei din această clasă și cînd le vor să-î virși acestea toate, atunci să treacă la întîia.»

«*Al treilea profesor să explice dimineța aceste studii în ordine cite doă: Științele lui Hrisolora și Caton, Focilid, Pitagora, miturile lui Esop, îndemnările lui Agapet, canoanele celor 12 sărbători, Epistolele lui Samocat și Omer, și pe copiii începători în gramatică să-î introducă și să-î învețe Prosochia și Șimfoniile ortografiei.*»

«După amiază tehnologia, gramatica și scrieri de teme, după felurile vorbelor cum sînt în gramatica lui Lascar, însă fără însemnările și exercițiile lor și deosebitele feluri de verburî și sintaxa deosebitelor specii de verburî reflexive, după deosebitele lor însemnări (căci aceasta este treaba profesorului al doilea); dar și acestea feluri de verburî, după cum și toată gramatica în limba apla, să le-o predea și parafrașînd să învețe pe copii așa ca să se înțeleagă bine de elevi iar nu să se citească numai. Să se facă citire și din sfînta Evanghelie și din faptele Apostolilor pînă la sfârșit. Datoresc elevi să-și învețe pe de rost lecțiile lor și parafrazele acestora să le scrie în limba apla și să corecteze cele ce nu sînt scrise bine de ei; iar cînd vor termina toate acestea împreună, felurile verburilor prin scrieri de teze, atunci să înainteze în a doua clasă.

«Trebue de însemnat și aceasta, că amintiții profesori trebuesc să dea *doă zile pe fie-care săptă-mîna* repaus și recreație școlarilor, adică Joia și Dumineca și să predea numai cinci zile, adică Luni, Marți, Mercuri, Vineri și Sîmbătă.»

Pelîngă aceste părți, citate în hrisov, mai găsim, ca complectare, că se preda «*epistimurile*»: geografia, fizica, himia, mineralogia și retorica. Se insista mai ales asupra unui fel de retorică «înălbitoare», care dădea mijlocul a se demonstra că ceea-ce e bine — e rău, și ceea-ce e rău—e bine.

VI.

Cine preda aceste cunoștințe? Cărî erau forțele didactice? Se aducea la aceste școli tot ce se deosebia, în întreg Orientul, prin învățătură, erudiție, talent didactic. Se păstrează numele citorva din acești însemnați profesori.

La *Trei-Erarhî*:

1) PAISIE LIGARIDIS, original din Hio, doctor în teologie și filosofie. Hirotonit arhieru de Papa, fusese trimis ca mitropolit catolic la Gasa. Lepădîndu-se de catolicism, vine la 1648 ca profesor la școala dela Trei-Erarhî din Iași.

S'a distins și prin scrieri, firește în ramura literară ce avea atunci trecere și căutare, în cea religioasă: 1) «*Esplicarea Sf. I. eturghî*», 2) «*Istoria Patriarhilor din Ierusalim*», și în latinește (după reîntoarcerea la ortodoxism): «*De procesione Spiritus S. ex Patre*», «*De primatu papae*».

2) Nicolae CHARAMEOS, original din Ianina, doctor în trei ramuri de cunoștințe: medicină, filosofie și

teologie. Fusese profesor reputat la Constantinopol. Adus în Iași pela 1660, a profesat timp de douăsprezece ani, a murit în orașul nostru și a fost înmormântat la M-rea Cetățuia.

A scris: 1) *Combaterea calomniilor nedrepte*, 2) *Combaterea primatului Papei* și multe alte scrieri filosofice, teologice și medicale.

3) Dimitrie CACAVELA, cunoscut din istoria literaturii, celebrul profesor al lui DIMITRIE CANTEMIR, originar din Creta. A studiat la Lipsca, și, venind în țară, a fost profesor de limba elenă la Academia din Iași dela 1670—1698. CACAVELA a fost, după cum singur spune într'o scrisoare, plugarul ce la holda minții lui Dim. Cantemir «a ostenit».

4) Teodor TRAPEZUNDIUL a ilustrat de asemenea școala dela Trei-Erarhi (1690—1695) pînă la moartea sa. A fost înmormântat la mînăstirea Sf. Sava din Iași.

Școala dela *Sf. Sava* din București, înființată pela 1680 de ȘERBAN CANTACUZEN, avu ca director timp de zece ani, tot pe Teodor TRAPEZUNDIUL, care trece apoi ca director al școalei dela Trei-Erarhi. Aci se învăța limba greacă, istoria, filosofia, fizica și se insista mai ales asupra gramaticii grecești. Sub îngrijirea lui C. BRÂNCOVEANU, școala luă un avînt mare. Brîncoveanu era privit de toată lumea ca un protector, ca un Mecena al științei, al literaturii, al civilizației grecești în Orient. Și nu rar

se auziau laude de felul acesteia, că pe-cînd altă dată Atena era reședința muzelor, acum, grație lui Brîncoveanu, muzele s'aû mutat în București, căc î aici s'aû înființat gimnasiî pentru cultura Elinilor, Grecilor, Slavonilor «și chiar a Valahilor», cum ziceau profesorii Academiei dela Sf. Sava.

Brîncoveanu făcu să se dezvolte școala dela Sf. Sava, care își luă oficial titlul de *Academie* (1698). Aduse profesori celebri din toate părțile. Intre aceștia, deosebit de T. S. TRAPEZUNDIUL, avem de citat pe SEVASTOS KIMENITUL, tot din Trapezund, care fusese mai întîiî director al colegiului național din Constantinopol, studiasse în Italia și venise în București pela 1689. Scriitor însemnat, dela el se cunoaște: 1) *Despre Invățătura Dogmatică*, 2) *Despre imaculata concepțiune a născătoareî de D-seî*, 3) *Despre misterele Euharistiei*, etc. — toate dedicate lui Constantin Brîncoveanu, care, la rîndul sêu, avea pentru Sevastos Kimentul o admirație așa de mare, încît, în adunări, îi da locul de onoare, înaintea boerilor.

Încă un nume celebru e GH. MAIOTA, orator de seamă, profesor de latinește pentru copiii lui Bîrnoveanu.

VII.

Modul de funcționare fără vieață rodnică al unor instituții îi aduce aminte de spirituala critică a

unor versuri proaste: *Ah! les beaux vers, les beaux vers! Mais je ne sais pas pourquoi je baille en les lisant.*

Școala grecească avea programă bogată, avea cărți multe și mari — poate prea mari — avea de profesori oameni celebri, vestiți scriitori, oratori însemnați, erudiți de frunte și totuși boierii se plîng, într'o anafora adresată mai tirziu domnului țării, lui Const. Mavrocordat, că învățătura din școala grecească e un chin pentru copiii lor.

De ce? Se simția poate jignit sentimentul național pe băncile unei școli, unde se desfășura cu enfază o civilizație ce nu ieșise din spiritul vieții intime naționale? N'avem pentru întărirea acestei presupunerii nici-o probă. Dar găsim o mărturisire, care, deși se aude ceva mai în urmă, ne îndrumază asupra judecării școlii grecești. «In școlile grecești, ne spune MITRÓPOLITUL STAMATI, se învață ca papagalul; tehnologiceștile lor birfelî (regule) timpesc mintea școlarilor, prefac și strică judecata lor, așa că în timp de 10—12 ani îmbătrînesc în gramatică, nimica cu totul știind și înțelegînd din ce învață».

Acum înțelegem cauza nesuccesului, înțelegem de ce se plîngeau boierii.

Acelor școli, cari aveau multe și de toate, ca să ia ochii naivilor, le lipsia un singur lucru: metoda. Frumosul armăsar de rasă, tînăr, cu șea de aur și cu steaua în frunte, n'avea decît un singur

cusur: era mort. Instituția, cu toată bogata ei mașinărie gălăgioasă, se mișca pe loc său dea'ndăratele. Moara vijia învîrtindu-se virtos, dar griul curgea nemăcinat; ba une-orî, prin o miraculoasă prefacere, te aținea să apuci făină, și nu 'ți cădea în mină nici măcar griul cum l'ai pus, ci în locul lui-neghină.

SULZER ne vorbește de o gramatică, în patru volume, ce trebuiau s'o învețe elevii ⁽¹⁾ și o învățau bieții copiii pînă «îmbătrînea», cum zice Mitropolitul STAMATI, «stricîndu'și mintea și judecata.» Regulî peste regulî, cu excepții peste excepții, și cu excepții la excepții, și cu note și excepții erudite la regulî și la excepții; apoi traduceri fără viață, savante și pedante, traduceri juxtalinare, exacte pînă la seaca reproducere servilă a cuvintelor în frînturi de fraze pulverizate și dezorganizate; apoi știința gramaticală, nesfirșita și nebiruita gramatică și iar gramatică — iată grămădirea amorfă și năbușitoare de cunoștințe moarte, sub care gemeau inteligențele tinere, încătușate în formule abstracte, tocmai în perioada cînd se încearcă și ele să-și iea zborul, ca să se învețe a plana în libertatea spațiului larg al adevărului hrănitor și întăritor.

Lipsa de metodă atrage după sine severitatea absurdă.

(1) Se poate vedea în Biblioteca Mitropoliei din Iași la locul indicat în «*Serbarea școlară din Iași.*»

Să se mai adauge la uscăciunea învățămîntului pedant și asprimea jignitoare a mijlocului obicnuit pentru stabilirea disciplinei — bătaia — bătaia organizată în sistem de falangă, și vom avea explicația deplină a impresiei nefavorabile ce lăsașcolile grecești atît asupra școlarilor, cît și asupra boerilor, precum și asupra observatorului critic ca SOLZER sau Mitr. STAMATI.

VIII.

Dar să nu fim nedrepti. E prea negru tabloul, ca să fie adevărat.

Cînd veți auzi vorbindu-se numai rău de un om cu trecere, cu renume și autoritate în lume, să știți că e judecat parțial. I se pun în relief numai defectele. Nu i se văd or i se lasă în umbră meritele, ce l'au ridicat și îl mențin încă la înălțimea jenantă sau poate chiar supărătoare pentru unii.

Tot așa și cu aprețierea instituțiilor. Nu se poate închea o instituție decît din pornirile bune ale societății, nu se poate păstra decît prin forțele biologice ale istoriei și nu se poate ridica la strălucirea, la care s'au ridicat școlile grecești din București și Iași, decît prin însușiri culturale prețioase. O școală care, din capul locului, plictisește, timpește, revoltă, dă naștere la plingeri și proteste, nu ocupă atenția încordată de admirație, atita vreme, pe scena istorică. Defectele, ce o fi avut, nu ex-

plică entuziasmul ce a deșteptat. Ne-ajunsuri, desigur, nu i-au lipsit; și fie-care din ele și-a produs în parte efectul său natural de nemulțumiri și reacție, iar toate la un loc, crescînd cu timpul, i-au pricinuit treptat căderea definitivă. Dar momentele și notele de splendoare se datoresc, evident, calităților sale bune.

Și ce calitate mai înaltă se putea admira la un «dascăl», într'o epocă și țară unde calitatea pur pedagogică nu era nici măcar lămurit concepută, decît să fie mare învățat, scriitor renumit, orator vestit? Și aceste însușiri le-au dovedit dascălii celebri ai academiilor grecești din București și Iași; le au dovedit în grad superior, după mărturisirea contemporanilor. Tot ce avea orientul creștin mai cult și mai distins, toată floarea inteligenței eline, tot ce strălucia prin erudiție și talente, se aduna să formeze, în noile Atene din principatele romîne, constelațiile luminoase ale civilizației răsăritului european.

Un fel de mîndrie, aproape neînțeleasă, ne cuprinde la această constatare. Și oare de-ce ne-am mîndri cu «academiile» din București și Iași? Ce era al nostru în ele? Nimic. Nici știința a noastră, nici profesorii ai noștri, nici limba a noastră. Intreaga cultură străină: greacă. Ba era și ceva al nostru, un lucru, numai unul: banii, cari susțineau și făceau să se miște tot aparatul civilizației eline. Marele rezort al mecanismului sta în vistieria țării. Uzina se alimenta din munca și sudoarea popo-

rului român. Spiritul elin decî ar avea poate mai de grabă de ce să ne fie recunoscător. Lumina lui, străină pentru noi, se fabrica numai prin ajutorul împrejurărilor favorabile găsite în mediul nostru social-economic.

Și totuși, poate chiar din cauza asta, sufletul nostru, or-cum, nu rămîne indiferent. Lumina aceea, înălțată de pe pămîntul nostru, strălucia frumos. Și, dacă nu era chiar a noastră, strălucia însă în casa noastră. Măcar pentru atît am avea parcă de ce să fim mîndri.

IX.

Limbajul figurat adesea amăgește. Negreșit, imaginea de mai sus nu î este exactă. Știm. Lumina intelectuală nu apare în spirit ca flacăra unui bec electric într'o cameră. Casa noastră, adică, de fapt, intelectul nostru său, mai cuprinzător, sufletul nostru, ca să se lumineze de o idee, trebuie să își poată asimila și reface ideia cu materialul psihic și cu propriile sale puteri sufletești.

Ideia nu intră în forul mintal, ca o luminare într'o sală goală. Ideia există, că atare, într'un spirit, numai întru-cît se elaborează de acel spirit, indiferent dacă procesul elaborării s'a determinat de experiența individuală proprie sau a fost provocat din afară prin sugestia experienței altora, prin imitație, școală, studii.

Civilizația elină, propagată de academiile grecești din principatele române, luminează firește, în primă și directă linie, intelectul elin.

Țara noastră, din fondurile căreia se întreține izvorul culturii grecești, își deschidea anevoie intelectul românesc, ca să perceapă gândirile graiului străin, așa cum, pe vreme de iarnă, abia crăpî o lecuță ușa, ca să vezi viscolul fioros ce vîntură troienii în tinda casei. Pe băncile școalelor înalte de la Sfîntul Sava și Trei-Erarhi se așezară reprezentanții aceluiași strat social românesc, ce frecventase școala slavonă și va frecuenta mai tîrziu pe cea franceză sau germană: pătura subțire, superficială, dela periferia psihică a nației. În termeni fiziologici s'ar putea numi stratul cortical cenușiu al encefalului etnic. Adîncimile psiho-fizice naționale nu se resimțiau deloc de vibrațiile localizate în centrele nervoase speciale din extremitățile superioare ale organismului social. Vibrațiile rămîneau prea depărtate și factice, fără legături constituționale cu restul unei ființe colective. Lumina civilizației eline, deși în casa noastră, nu luminează decît un colțișor de tindă.

X.

Tocmai această împrejurare s'ar putea considera, din alt punct de vedere, ca o fericire. Coprinsul și ritmul pulsațiilor unei vieți străine nu ajungeau să pătrunză și să prefacă, după substanța și măsura formei sale biologice, țesutul și funcțiunile sufletești

ale poporului. Procesul desnaționalizării lente se opria la periferia schimbătoare după felul forțelor intelectuale ce treceau momentan pela noi.

Dar acea periferie schimbătoare nu făcea parte din unitatea psihică a nației? Stratul cortical cenușiu al creierului etnic nu alcătua tocmai centrul mentalității noastre superioare? Binele și răul culturii străine nu se infiltra, prin represintanții intelectului național, în organismul sufletesc întreg al neamului? De sigur. Binele și răul.

Sîntem recunoscători pentru binele ce ni s'a făcut, cu voie sau chiar fără voie. Dar pentru răul ce ne-a tulburat liniștea încetei dezvoltări firești, pentru particica de otravă ce ne a întăritat și înveninat singele? Să blestemăm? Să dăm drumul urei și răsbunării istorice? Să innegrim tabloul trecutului? Nu.

E așa demult de atunci! Și amintirea durerilor trecute e cite-odată așa de dulce. Și e așa de înțăritoare ideia, că ai putut rezista încercărilor soartei. Puțină amărăciune stimulează: chinina e tonic, și chinina e otravă. Iar sufletele tari, pe cari sguđuiturile nu le-aū putut doborî, se ridică și mai vînjoase în calea destinului. Suferințelor datoresc ele oțelirea nebiruită în restriște.

XI.

Și ce rău oare ne-ar fi putut face cultura grecească? Să ne înstreineze sufletul? Să ni-l denatureze, a-

bătându-l dela evoluția predestinată firii lui intime?
Cu desnaționalizarea e ca și cu sugestia hipnotică. Nu e destul să voiască hipnotizatorul un efect, ci trebuie să-l voiască și «subiectul». Negația mintală a acestuia anihilează sforțările artei sugestive, printr'o tainică rezistență inaccesibilă violenței. Negația mintală a neamului nostru, față cu influența grecească, o vedem întâi, sub formă anodină, în acea jalbă a boerilor către domn, prin care se arată nemulțumirea lor de zădărnicia școlii grecești; apoi, ca gest de refuz energic, o vedem în acea erupție vulcanică a voinței naționale ce se întrupează în răscoala dela 1821.

Ce învățămint înălțător ne dă istoria! Cum își scutură neamul nostru, treptat-treptat, din veac în veac, învelișurile depuse de spiritul strein și le înălătură, ca să apară printre ele, de sub ele, cu chipul lui curat, tăinuit lumii și lui însuși, cu chipul lui ideal, așa cum l-a izvodit ziditorul, în nepătrunsa lui minte. Ba încă, parcă, sub apăsarea fie-cărui atentat nou la existența lui fizică sau morală, se întetește mai aprig frământarea închegării sale individuale. Fie-care ciocnire din afară cu sfera personalității sale servește de reactiv pentru determinarea naturii și cristalizarea caracterului său etnic. După fie-care încercare de înstreinare, firea română își desvăluie mai liber și uimitor linia formelor sale necunoscute.

Floarea cîmpului, cînd e călcată în picioare, atunci miroase mai frumos.

Sufletul popoarelor, cînd vreî să-l strivești, atunci își revarsă mai îmbelșugat, din adîncimi misterioase izvorul puterilor lui ascunse, și apare mai zorit, la chemarea vieții, sub forma ne-închipuită a făpturii lui adevărate.

Dafine, dafine, deschide-te, dafine,
să iasă fata curată,
de soare nevăzută,
de vînt nebătută

pare că-î cîntă fie-care nenorocire ce bate la poarta naturii lui, lovind-o cu ciocanul de argint al soartei.

...Și «dăfinul verde» al caracterului nostru etnic se deschise încet-încet, lăsînd să iasă tot mai mult la lumină «fata curată, de soare nevăzută» a firii rominești. Și se zări călcînd măreț, pe căi neprevăzute, dar spre o țintă sigură, frumoasa zîină, încoronată cu aureola visurilor noastre ideale. Și fie-ce pas al ei înainte însemn o epocă istorică noă în dezvoltarea individualității noastre naționale.



EXTRACTE DIN MARIÎ PEDAGOGÏ

EXTRACTE DIN MARI PEDAGOGI

Spre a da o idee mai exactă de spiritul și modul de argumentare al celor mai mari pedagogi, ne propunem a alege părți din operele unora din ei și a le comunica, pe cit mai integral, la finele volumului, în care a fost vorba de sistemul lor pedagogic.

Aceasta va alcătui un mic început de bibliotecă pedagogică indispensabilă pentru studiul istoriei pedagogiei, ca întărire documentală a lui.

Extragem, pentru volumul acesta, părți din *Essais* ale lui MONTAIGNE, anume din cap. XXV: «*De l'institution des enfants*»; și din operele marelui COMENIUS; *Didactica magna*. «*Informatorium*» limbii materne și *Orbis pictus*.

I.

Din MONTAIGNE.

Essais. Liv. I, Cap. XXV. «*De l'institution des enfants*».

A Madame Diane De Foix, comtesse de Gurson.

Quelqu'un doncques, ayant veu l'article précédent ¹⁾, me disoit chez moy, l'aultre iour, que ie medebvois estre un petit estendu sur le discours de *l'institution des enfants*. Or, madame, si i'avoy quelque suffisance en ce subiect, ie ne pourroy la miculx employer que d'en faire un present

1) «Du Pédantisme».

à ce petit homme qui vous menace de faire tantost une belle sortie de chez vous (vous estes trop genereuse pour commencer aultrement que par un masle); car ayant eu tant de part à la conduite de vostre mariage, i'ay quelque droict et interest à la grandeur et prosperité de tout ce qui en viendra; outre ce que l'ancienne possession que vous avez sur ma servitude m'oblige assez à desirer honneur, bien et avantage à tout ce qui vous touche: mais à la verité ie n'y entends sinon cela, *que la plus grande difficulté et importante de l'humaine science semble estre en cet endroit où il se traicte de la nourriture et instruction des enfans.* Tout ainsi qu'en l'agriculture les façons qui vont avant le planter sont certaines et aysees, et le planter mesme; mais, depuis que ce qui est planté vient à prendre vie, à l'eslever il y a une grande varieté de façons, et difficulté: pareillement aux hommes, il y a peu d'industrie à les planter; mais depuis qu'ils sont nayz, on se charge d'un soing divers plein d'embesongnement et de crainte à les dresser et nourrir. *La montre de leurs inclinations est si tendre en ce bas aage et si obscure, les promesses si incertaines et faulses, qu'il est malaysé d'y establir aucun solide iugement.* Veoyez Cimon, veoyer Themistocles, et mille aultres. combien ils se sont disconvenus à eulx mesmes. Les petits des ours et des chiens montrent leur inclination naturelle; mais les hommes, se iectants incontinent en des accoustumances, en des opinions, en des loys, se changent ou se desguisent facilement; *si est il difficile de forcer les propensions naturelles.* D'où il advient que par faulte d'avoir bien choisi leur route, pour neant se travaille on souvent, et employe lon beaucoup d'aage, à dresser des enfans aux choses ausquelles ils ne peuvent prendre pied. Toutesfois en cette difficulté, *mon opinion est de les acheminer tousiours aux meilleures choses et plus proufitables;* et qu'on se doit peu appliquer à ces legieres divinations et prognostiques que nous prenons des mouvements de

leur enfance : Platon mesme en sa republique me semble leur donner beaucoup d'auctorité.

Madame, c'est un grand *ornement* que *la science*, et un *util* de merueilleux service, notamment aux personnes esleues en tel degré de fortune comme vous estes. A la verité elle n'a point son vray usage en mains villes et basses : elle est bien plus fiere de prester ses moyens à conduire une guerre, à commander un peuple, a practiquer l'amitié d'un prince ou d'une nation estrangiere, qu'à dresser un argument dialectique, ou à plaider un appel, ou ordonner une masse de pilules. Ainsi, madame, parceque ie croy que vous n'oublierez pas cette partie en l'institution des vostres, vous qui en avez savouré la douceur, et qui estes d'une race lettree (car nous avons encores les escripts de ces anciens comtes de Foix, d'où monsieur le comte vostre mary et vous estes descendus; et François monsieur de Candale, vostre oncle, en fait naistre tous les iours d'autres qui estendront la cognoissance de cette qualité de vostre famille à plusieurs siecles), ie vous veulx dire là dessus une seule fantasie que i'ay, contraire au commun usage : c'est tout ce que ie puis conferer à vostre service en cela.

La *charge du gouverneur* que vous luy donnerez, du choisis duquel despend tout l'effect de son institution, elle a plusieurs aultres grandes parties, mais ie n'y touche point pour n'y sçavoir rien apporter qui vaille; et de cet article sur lequel ie me mesle de luy donner advis, il m'en croira autant qu'il y verra d'apparence.

A un *enfant de maison* qui recherche les lettres, non pour le gaing (car une fin si abiecte est indigne de la grace et faveur des muses, et puis elle regarde et despend d'aultruy), ny tant pour les commoditez externes, que pour les siennes propres et *pour s'en enrichir et parer au dedans*, ayant plustost envie d'en reussir *habile* homme qu'homme *sçavant*, ie voudrois aussi qu'on feust soigneux de luy

choisir un conducteur qui eust plustost la teste *bien faite que bien pleine*; et qu'on y requist tous les deux, mais plus les mœurs et l'entendement, que la science; et qu'il se conduisist en sa charge d'une nouvelle maniere.

On ne cesse de crier à nos oreilles, comme qui verseroit dans un entonnoir; et nostre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dict: ie vouldrois qu'il corrigeast cette partie; et que de belle arrivee, selon la portee de l'ame qu'il a en main, il commenceast à la mettre sur la montre, luy faisant gouter les choses, les choisir, et *discerner d'elle* mesme; quelquefois luy ouvrant chemin, quelquefois le luy laissant ouvrir. Je ne veulx pas qu'il escoute son disciple parler à son tour. Socrates, et depuis Archecilas, faisoient premicrement parler leurs disciples et puis ils parloient à culx. *Obest plerumque iis qui discere volunt auctoritas eorum qui docent.* Il est bon qu'il le face trotter devant luy, pour iuger de son train; et iuger iusques à quel point il se doibt ravaller pour s'accommoder à sa force. A faulte de cette proportion, nous gastons tout; et de la sçavoir choisir et s'y conduire bien mesurement, c'est une des plus ardues besongnes que ie sçache; et est l'effect d'une haulte ame et bien forte, sçavoir condescendre à ces allures pueriles, et les guider. Je marche plus seur et plus ferme à mont qu'à val.

Ceux qui, comme porte nostre usage, entreprennent, d'une mesme leçon et pareille mesure de conduite, regenter plusieurs esprits de si diverses mesures et formes; ce n'est pas merveille si en tout un peuple d'enfants ils en rencontrent à peine deux ou trois qui rapportent quelque iuste fruit de leur discipline. Qu'il ne luy demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance: et qu'il iuge du proufit qu'il aura faict, non par le tesmoignage de sa memoire, mais de sa vie. Que ce qu'il viendra d'apprendre, il le luy face mettre en cent visages, et accommoder à autant de divers subjects, pour

veoir s'il l'a encores bien prins et bien fait sien: prenant l'instruction de son progres, des paidagogismes de Platon. C'est tesmoignage de crudité et indigestion, que de regorger la viande comme on l'a avalée: l'estomach n'a pas fait son operation, s'il n'a fait changer la façon et la forme à ce qu'on luy avoit donné à cuire. Nostre ame ne bransle qu'à credit, liée et contraincte à l'appetit des fantasies d'aultruy, serve et captivee sous l'autorité de leur leçon: on nous a tant assubjectis aux chordes, que nous n'avons plus de franches allures; nostre vigueur et liberté est esteinte: *nunquam tutelæ suæ fiunt.....*

Qu'il luy face tout passer par l'estamine, et ne loge rien en sa teste par simple auctorité et à credit: Les principes d'Aristote ne luy soient principes, non plus que ceux des stoiciens ou epicuriens: qu'on luy propose cette diversité de jugements, il choisira, s'il peult; sinon il en demeurera en doute.

Che non men che saper, dubbiar m'aggrada:

car s'il embrasse les opinions de Xenophon et de Platon par son propre discours, ce ne seront plus les leurs, ce seront les siennes: qui suyt un aultre, il ne suyt rien, il ne treuve rien, voire il ne cherghe rien. *Non sumus sub rege; sibi quisque se vindicet.* Qu'il sçache qu'il sçait, au moins. Il fault qu'il imboive leurs humeurs, non qu'il apprenne leurs preceptes; et qu'il oublie hardiement s'il veult, d'où il les tient, mais qu'il se les sçache approprier. La verité et la raison sont communes à un chascun, et ne sont non plus à qui les a dictes premierement, qu'à qui le dict aprez: ce n'est non plus selon Platon que selon moy; puisque luy et moy l'entendons et veoyons de mesme. Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs; mais elles en font, aprez, le miel, qui est tout leur; ce n'est plus thym, ny mariolaine: ainsi les pieces empruntees d'aultruy, il les transformera et confondra pour en faire un ou-

vrage tout sien, à sçavoir son iugement: son institution, son travail et estude ne vise qu'à le former. Qu'il cele tout ce de quoy il a esté secouru, et ne produise que ce qu'il en a faict. Les pilleurs, les emprunteurs, mettent en parade leurs bastiments, leurs achapts; non pas ce qu'ils tirent d'aultruy: vous ne voyez pas les espices d'un homme de parlement; vous voyez les alliances qu'il a gaignees et honneurs à ses enfants: nul ne met en compte publique sa recepte; chascun y met son acquest.

Le gain de nostre estude, c'est en estre devenu meilleur et plus sage. C'est, disoit Epicharmus, l'entendement qui veoid et qui oyt; c'est l'entendement qui profite tout, qui dispose tout, qui agit, qui domine et qui regne; toutes aultres choses sont aveugles, sourdes et sans ame. Certes nous le rendons servile et couard, pour ne luy laisser la Liberté de rien faire de soy.

Qui demanda iamais à son disciple ce qu'il luy semble de la rhetorique et de grammaire, de telleou telle sentence de Cicero? on nous les placque en la memoire toutes empennees, comme des oracles, où les lettres et les syllabes sont de la substance de la chose. Sçavoir par cœur n'est pas sçavoir; c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa memoire. Ce qu'on sçait droictement, on en dispose, sans regarder au patron, sans tourner les yeulx vers son livre. Fascneuse suffisance qu'une suffisance pure livresque! Je m'attends qu'elle serve d'ornement, non de fondement; suyvant l'advis de Platon qui dict «La fermeté, la foy, la sincerité, estre la vraye philosophie; les aultres sciences, et qui visent ailleurs, n'estre que fard». Je vouldrois que le Paluël ou Pompee, ces beaux danseurs de mon temps, apprissent des caprioles, à les veoir seulement faire, sans nous bouger de nos places; comme ceulx cy veulent instruire nostre entendement, sans l'esbransler: ou qu'on nous apprints à manier un cheval, ou une picque, ou un luth, ou la voix, sans nous y exercer, comme ceulx cy nous veulent apprendre

à bien iuger et à bien parler, sans nous exercer ny à parler ny à iuger. Or à cet apprentissage tout ce qui se presenté à nos yeulx sert de livre suffisant: la malice d'un page, la sottise d'un valet; un propos de table, ce sont autant de nouvelles matieres.

A cette cause, le *commerce des hommes* y est merueilleusement propre, et la *visite des pays estrangers*: non pour en rapporter seulement, à la mode de nostre noblesse françoise, combien de pas a *Santa rotonda* ou la richesse des calessons de la signora Livia; ou, comme d'autres, combien le visage de Neron; de quelque vieille ruyné de là, est plus long ou plus large que celui de quelque pareille medaille; mais pour en rapporter principalement les *humeurs* de ces nations et leurs façons, et pour frotter et limer nostre cervelle contre celle d'aultruy. Je voudrois qu'on commenceast à le promener dez sa tendre enfance; et premierement, pour faire d'une pierre deux coups, par les nations voisines où la langage est plus esloigné du nostre, et auquel, si vous ne la formez de bonne heure, la langue ne se peult plier.

Aussi bien est ce une opinion receue d'un chascun, que *ce n'est pas raison de nourrir un enfant au giron de ses parents*: cette amour naturelle les attendrit trop et relasche, voire les plus sages; ils ne sont capables ny de chastier ses faultes, ny de la veoir nourry grossierement comme il fault et hazardeusement; ils ne le sçauroient souffrir revenir suant et pouldreux de son exercice, boire chauld, boire troid, ny le veoir sur un cheval rebours, ny contre un rude tireur le floret au poing, ny la premiere harquebuse. Car il n'y a remede: qui en *veult faire un homme de bien*, sans doubté il ne le fault espargner en cette ieunesse; et *fault souvent chocquer les regles de la medecine*:

Vitamque sub dio et trepidis agat

In rebus.

Ce n'est pas assez de luy roidir l'ame ; il luy fault aussi roidir les muscles: elle est trop pressée, si elle n'est secondée ; et a trop à faire de, seule, fournir à deux offices. Le sçais combien ahanne la mienne en compagnie d'un corps si tendre, si sensible, qui se laisse si fort aller sur elle ; et apperceois souvent, en ma leçon, qu'en leurs escripts mes maistres font valoir, pour magnanimité et force de courage, des exemples qui tiennent volontiers plus de l'espessissure de la peau et dureté des os.

I'ay veu des hommes, des femmes et des enfants ainsi nays, qu'une bastonnade leur est moins, qu'à moy une chiquenaude ; qui ne remuent ny langue ny sourcil aux coups qu'on leur donne: quand les athletes contrefont les philosophes en patience, c'est plustost vigueur de nerfs que de cœur. Or l'accoustumance à porter la travail est accoustumance à porter la douleur: labor callum obducit dolori. Il le fault rompre à la peine et aspreté des exercices, pour le dresser à la peine et aspreté de la desleueure, de la cholique, du cautere, et de la geaule aussi et de la torture ; car de ces dernieres icy encores peult il estre en prinse, qui regardent les bons, selon le temps, comme les meschants: *nous en sommes à l'espreuve* ; quiconque combat les loix menace les plus gents de bien d'escourgees et de la chorde. Et puis, l'auctorité du gouverneur, qui doibt estre souveraine sur luy, s'interrompt et s'empesche par la presence deparents: inoinct que ce respect que la famille luy porte, la cognoissance des moyens et grandeurs de sa maison, ce ne sont, à mon opinion, pas legieres incommodez en cet aage.

En cette eschole du commerce des hommes, i'ay souvent remarqué ce vice, qu'au lieu de prendre cognoissance d'aultruy, nous ne travaillons qu'à la donner de nous ; et sommes plus en peine d'employer nostre marchandise, que d'en acquerir de nouvelle: le silence et la modestie sont qualitez trescommodes à la conversation. On dressera cet

enfant à estre espargnant et mesnagier de sa suffisance quand il l'aura acquise ; à ne se formalizer point des sottises et fables qui se diront en sa presence : car c'est une incivile importunité de chocquer tout ce qui n'est pas de nostre appetit. Qu'il se contente de se corriger soy mesme, et ne semble pas reprocher à aultruy tout ce qu'il refuse à faire, ny contraster aux mœurs publiques : *Licet sapere, sine pompa, sine invidia* : Fuye ces images regenteuses et inciviles, et cette puerile ambition de vouloir paroistre plus fin, pour estre aultre ; et tirer nom, par reprehensions et nouvelles. Comme il n'affiert qu'aux grands poëtes d'user des licences de l'art : aussi n'est il supportable qu'aux grandes ames et illustres de se privilegier au dessus de la coustume. *Si quid Socrates et Aristippus contra morem et consuetudinem fecerunt ; idem sibi ne arbitretur licere : magnis enim illi et divinis bonis hanc licentiam assequabantur.* On luy apprendra de n'entrer en discours et contestation, que là où il verra un champion digne de sa luicte ; et, là mesme, à n'employer pas tous les tours qui luy peuvent servir, mais ceux là seulement qui luy peuvent le plus servir. Qu'on le rende delicat au chois et triage de ses raisons, et ayment la pertinence, et par consequent la briefveté. Qu'on l'instruise surtout à se rendre et à quitter les armes à la verité, tout aussitost qu'il l'appercevra ; soit qu'elle naisse ez mains de son adversaire, soit qu'elle naisse en luy mesme par quelque radvisement : car il ne sera pas mis en chaise pour dire un roolle prescript ; il n'est engagé à aulcune cause, que parce qu'il l'approuve ; ny ne sera du mestier où se vend à pours deniers comptants la liberté de se pouvoir repentir et reconnoistre : *neque, ut omnia quæ præscripta et imperata sint defœdat necessitate ulla cogitur. . . .*

Nostre vie, disoit Pythagoras, retire à la grande et poeuleuse assemblee des ieux olympiques : les uns s'y exercent le corps, pour en acquerir la gloire des ieux ; d'autres y portent des marchandises à vendre, pour le gaing :

il en est, et qui ne sont pas les pires, lesquels n'y cherchent aultre fruit que de regarder comment et pourquoy chascue chose se faict, et estre spectateurs de la vie des aultres hommes, pour en iuger, et regler la leur.

Aux exemples se pourront proprement assortir tous les plus proufitables discours de la philosophie, à laquelle se doibvent toucher les actions humaines comme à leur regle. On luy dira,

Quid fas optare ; quid asper
 Utile nummus habet ; patriæ carisque propinquis
 Quantum elargiri deceat ; quem te Deus esse
 Jussit, et humana qua parte locatus es in re ;
 Quid sumus, aut quidnam victuri gignimur ;

que c'est que sçavoir et ignorer, qui doibt estre le but de l'estude ; que c'est que vaillance, temperance, et iustice ; ce qu'il y a à dire entre l'ambition et l'avarice, la servitude et la subiection, la licence et la liberté ; à quelles marques on cognoist la vray et solide contentement ; iusques où il fault craindre la mort, la douleur et la honte ;

Et quo quemque modo fugiatque feratque laborem

quels ressorts nous meuvent, et le moyen de tant [de] divers bransles en nous : car il me semble que les premiers discours de quoy on luy doibt abruser l'entendement, ce doibvent estre ceulx qui reglent ses mœurs et son sens ; qui luy apprendront à se cognoistre, et à sçavoir bien mourir et bien vivre. Entre les arts liberaux, commenceons par l'art qui nous fait libres : elles servent toutes aulcunement ; à l'instruction de nostre vie et à son usage comme toutes aultres choses y servent aulcunement ; mais choisissons celle qui y sert directement et professoirement. Si nous sçavions restreindre les appartenances de nostre vie à leurs iustes et naturels limites, nous trouverions que la meilleure *part des sciences qui sont en usage est hors* de nostre usage ; et en celles mesme qui le sont, qu'il y a des estendues et enfonceures tresinutiles que nous ferions

mieux de laisser là, et suyvant l'institution de Socrates,
borner le cours de nostre estude en icelles où fault l'utilité:

Sapere aude :

Incipe. Vivendi recte qui prorogat horam,
 Rusticus expectat dum defluat amnis : at ille
 Labitur, et labetur in omme volubilis ævum

C'est une *grande simplesse* d'apprendre à nos enfants

Quid moveant Pisces, animosaque signa Leonis,
 Lotus et Hesperia quid Capricornus aqua,

la science des astres et le mouvement de la huitiesme
 sphère, avant que les leurs propres :

Τι Πλατῶδεςσι κάμοι.

Τι δ' αστράσιν Βούτωω.

Anaximenes escrivant à Pythagoras: «De quel sens puis
 «ie m'amuser au secret des estoiles, ayant la mort ou la
 «servitude tousiours presente aux yeulx? (car lors les
 roys de Perse preparoient la guerre contre son pays):
 chascun doit dire ainsin: «Estant battu d'ambition, d'a-
 varice, de temerité, de superstition, et ayant au *dedans*
 tels aultres ennemis de la vie, iray ie songer au bransle
 du monde?»

Après qu'on luy aura dict ce qui sert à le faire plus
sage et meilleur, on l'entretiendra que c'est que logique,
 physique, geometrie, rhetorique: et la science qu'il choi-
 sira, ayant desia le iugement formé, il en viendra bien-
 tost à bout. Sa leçon se fera tantost par devis, tantost par
 livre: tantost son gouverneur luy fournira de l'auteur
 mesme propre à cette fin de son institution; tantost il
 luy en donnera la moelle et la substance toute maschee:
 et si de soy mesme il n'est assez familier des livres pour
 y trouver tant de beaux discours qui y sont, pour l'effect
 de son desseing, on luy pourra *ioindre* quelque homme de
 lettres qui à chasque besoing fournisse les munitions qu'il
 faudra, pour les distribuer et dispenser à son nourrisson.

Et que cette leçon ne soit plus aysee et naturelle que celle de Gaza, qui y peult faire doubte? Ce sont là preceptes espineux et mal plaisants, et des mots vains et descharnez où il n'y a point de prinse, rien qui vous esveille l'esprit: en cette cy l'ame treuve où mordre. et où se paistre. Ce fruit est plus grand sans comparaison, et si sera plustost meury.

C'est grand cas que les choses en soyent là, en nostre siecle, que la *philosophie* soit, iusques aux gens d'entendement, un nom vain et fantastique qui se treuve de nul usage et de nul prix, et par opinion et par effect. Je croy que ces ergotismes en sont cause, qui ont saisi ses avenues. *On a grand tort de la peindre inaccessible aux enfants*, et d'un visage renfrougné, sourcilleux et hideux? Il n'est rien plus gay, plus gaillard, plus enioué, et à peu que ie ne die follastre; elle ne presche que feste et bon temps: une mine triste et transie montre que ce n'est pas là son giste. Demetrius le grammairien rencontrant dans le temple de Delphes une tronpe de philosophes assis ensemble, il leur dict: «Ou ie me toupe, ou, à vous veoir la contenance si paisibie et si gaye, vous n'estes pas en grand discours entre vous»: à quoy l'un d'eux, Heracleon le Megarien, respondit: «C'est à faire a ceulx qui cherchent si le futur du verbe βαλλω a double λ ou qui cherchent la derivation des comparatifs χειρον et βελτιον, et des superlatifs χειριστον et βελτιστον, qu'il fault rider le front s'entretenant de leur science; mais quant aux discours de la philosophie, ils ont accoustumé d'esgayer et resiouir ceulx qui les traictent, non les renfrougner et contrister».

Deprendans animi tormenta latentis in ægro
Corpore, deprendas et gaudia: sumit utrumque
Inde habitum facies.

L'ame qui loge la philosophie doit par sa santé rentre saint encores le corps: elle doit faire luire iusques au dehors son repos et son aise; doit former à son moule

le port extérieur, et l'armer par conséquent d'une gracieuse fierté, d'un maintien actif et aligre, et d'une contenance contente et debonnaire. La plus expresse *marque* de la sagesse, c'est une esiouissance constante; son estat est, comme des choses au dessus de la lune, trousiours sercin: c'est Baroco et Baralipton qui rendent leurs supposts ainsi crottez et enfumez; ce n'est pas elle: ils ne la cognoissent que par ouyr dire. Comment? elle faict estat de screiner les tempestes de l'ame, et d'apprendre la faim et les fiebvres à rire, non par quelques epicycles imaginaires, mais par raisons naturelles et palpables: *elle a pour son but la vertu*, qui n'est pas, comme dict l'eschole, plantee à la teste d'un mont coupé, rabotteux et inaccessible: ceulx qui l'ont approchee la tiennent, au rebours, logee dans une belle plaine fertile et fleurissante, d'où elle veoid bién soubs soy toutes choses; mais si peult on y arriver, qui en sçait l'adresse, par des routes ombrageuses, gazonnees et doux fleurantes, plaisamment, et d'une pente facile et polie comme est celle des vaultes celestes. Pour n'avoir hanté cette vertu supreme, belle, triomphante, amoureuse, delicieuse pareillement et courageuse, ennemie professe et irreconciliable d'aigreur, de desplaisir, de crainte et de contraincte, ayant pour *guide nature*, furtune et volupté pour compaignes; ils sont allez, selon leur foiblesse, feindre cette sotte image, triste, querelleuse, despite, menaceuse, mineuse, et la placer sur un rochier à l'escart, emmy des ronces: fantosme à estonner les gens.

Mon gouverneur, qui cognoist debvoir remplir la volonte de son disciple autant ou plus d'affection que de reverence envers la vertu, luy sçaura dire que les poëtes suyvent les humeurs communes, et luy faire toucher au doigt que les dieux ont mis plustost la sueur aux advenues des cabinets de Venus, que de Pallas. Et, quant il commencera de se sentir, luy presentant Bradamante, ou Angelique, pour maistrresse à iouyr; et d'une beauté naïve, active, genereuse

non hommasse, mais virile, au prix d'une beauté molle, affectée, délicate, artificielle; l'une travestie en garçon, coiffée d'un morion luisant; l'autre vestue en garse, coiffée d'un attiffet emperlé: il jugera masle son amour mesme, s'il choisit tout diversement à cet effeminé pasteur de Phrygie.

Il luy fera cette nouvelle leçon: Que le *prix et haulteur de la vraye vertu est en la facilité, utilité, et plaisir de son exercice*; si esloigné de difficulté, que les enfants y peuvent comme les hommes, les simples comme les subtils. Le reglement c'est son util, non pas la force. Socrates, son premier mignon, quitte à escient sa force, pour glisser en la naïveté et aysance de son progres. C'est *la mère nourrice des plaisirs humains*: en les rendant iustes, elle les rend seurs et purs; les moderant, elle les tient en haleine et en goust; retranchant ceulx qu'elle refuse, elle nous aiguise envers ceulx qu'elle nous laisse, et nous laisse abondamment touts ceulx que veult nature, et iusques à la satieté maternellement, sinon iusques à la lasseté: si d'aventure nous ne voulons dire que le regime qui arreste le beuveur avant l'ivresse, le mangeur avant la crudité, le paillard avant la pelade, soit ennemy de nos plaisirs. Si la fortune commune luy fault, elle luy eschappe; ou elle s'en passe, et s'en forge une autre toute sienne, non plus flottante et roulante. Elle sçait estre riche, et puissante, et sçavante, et coucher dans des matelats musquez; elle aime la vie, elle aime la beauté, et la gloire, et la santé: mais *son office propre et particulier, c'est sçavoir user de ces biens là reglement* et les sçavoir perdre constamment; office bien plus noble qu'aspre, sans lequel tout cours de vie est desnaturé, turbulent et difforme, et y peut on iustement attacher ces escueils, ces halliers, et ces monstres. Si ce disciple se rencontre de si diverse condition, qu'il aime mieulx ouir une fable, que la narration d'un beau voyage, ou un sage propos, quand il l'entendra; qui au son du tabourin qui arme la ieune ardeur de ses compaig-

nons, se destourne à un aultre qui l'appelle au ieu des batteleurs; qui, par souhait, ne trouve plus plaisant et plus doux revenir pouldreux et victorieux d'un combat, que de la paulme on du bal avecques le prix de cet exercice: ie ny treuve aultre remede, sinon que de bonne heure son gouverneur l'estrange, s'il est sans tesmoings; ou qu'on le mette pastissier dans quelque bonne ville, feust il fils d'un duc; suyvant le precepte de Platon, «Qu'il feult colloquer les enfans non selon les facultez de leur pere, mais selon les facultez de leur ame.»

Puisque la philosophie est celle qui nous instruit à vivre, et que l'enfance y a sa leçon comme les aultres aages, pourquoy ne la luy communique lon?

Udum et molle lutum est, nunc nunc properandus, et acri
Fingendus sine fine rotâ.

On nous apprend à vivre quand la vie est passee. Cent escholiers ont prins la verole avant que d'estre arrivez à leur leçon d'Aristote, De la temperance. Cicero disoit que, quand il vivroit la vie de deux hommes, il ne prendroit pas le loisir d'estudier les poëtes lyriques: et ie treuve ces ergotistes plus tristement encores inutiles. Nostre enfant est bien plus pressé: *il ne doit au paidagogisme que les premiers quinze ou seize ans de sa vie*: le demourant est deu à l'action. Employons un temps si court aux instructions necessaires. Ce sont abus: otez toutes ces subtilitez espineuses de la *dialectique*; de quoy nostre vie ne se peut amender; prenez les simples discours de la philosophie, sçachez les choisir et traicter à point: ils sont plus aysez à concevoir qu'un conte de Boccace; un enfant en est capable au partir de la nourrice beaucoup mieulx que d'apprendre à lire ou escrire. La philosophie a des discours pour la naissance des hommes comme pour la decrepitude. Je suis d'avis de Plutarque, qu'Aristote n'amusa pas tant son grand disciple à l'artifice de composer syllogis-

mes, ou aux principes de geometrie, comme à l'instruire des bons preceptes touchant la vaillance, prouesse, la magnanimité et temperance, et l'assurance de *ne rien craindre* et, avecques cette munition, il l'envoya encores enfant subiuguer l'empire du monde à tout seulement trente mille hommes de pied, quatre mille chevaulx, et quarante deux mille escus. Les aultres arts et sciences, dict il, Alexandre les honoroit bien, et louit leur excellence et gentillesse; mais, pour plaisir qu'il y prinist, il n'estoit pas facile à se laisser surprendre à l'affection de les vouloir exercer.

Petite hinc, juvenesque senesque,
Finem animo certum, miserisque viatica canis.

C'est ce que dict Epicurus au commencement de sa lettre à Meniceurs: »Ny le plus ieune refuye à philosopher, ny le plus vieil s'y lasse». Qui faict aultrement, il semble dire ou qu'il n'est pas encores saison d'heureusement vivre, ou qu'il n'en est plus saison. Pour tout cecy, ie ne veuix pas qu'on emprisonne ce garson: ie ne veulx pas qu'on l'abandonne à l'humeur melancholique d'un furieux maistre d'eschole: ie ne veulx pas corrompre son esprit à le tenir à la gehenne et au travail, à la mode des aultres *quatorze ou quinze heures par jour*, comme un portefaix; ny ne trouverois bon, quand par quelque complexion solidaire et melancholique on le verroit adonné d'une application trop indiscrete à l'estude des livres, qu'on la luy nourrist: cela les rend ineptes à la *conversation civile*, et les destourne de meilleures occupations: et combien ay ie veu de mon temps d'hommes abestis par temeraire avidité de science? Carneades s'en trouva si affollé, qu'il n'eut plus le loisir de se faire le poil et les ongles: ny ne veulx gaster ses mœurs genereuses par l'incivilité et barbarie d'aultruy. La sagesse françoise a esté anciennement en proverbe pour une sagesse qui prenoit de bonne heure, et n'avoit gueres de tenue. A la verité nous veoyons encores qu'il n'est rien

si gentil que les petits enfants en France ; mais ordinairement ils trompent l'esperance qu'on en a conceue ; et hommes faicts, on n'y veoid aucune excellence : i'ay ouy tenir à gents d'entendement, que ces colleges où on les envoie, de quoy ils ont foison, les abrutissent ainsin. Au nostre, un cabinet, un iardin, la table et le lict, la solitude, la compagnie, le matin et le vespre, toutes heures luy seront unes, toutes places luy seront estude : car *la philosophie*, qui, comme *formatrice des iugemens et des mœurs* sera sa *principale leçon*, a ce privilege de se mesler par tout. Isocrates l'orateur estant prié en un festin de parler de son art, chascun treuve qu'il eut raison de respondre : « Il n'est pas maintenant temps, de ce que ie sçay faire ; et ce de quoy il est maintenant temps, ie ne le sçay pas faire » : car de presenter des harangues ou des disputes de rhetorique à une compagnie assemblee pour rire et faire bonne chère, ce seroit un meslange de trop mauvais accord ; et autant en pourroit on dire de toutes les aultres sciences. Mains quant à la *philosophie*, en la *partie où elle traicte de l'homme et de ses debvoirs et offices*, c'a esté le iugement commun de tous les sages, que pour la douceur de sa conversation elle ne dovoit estre refusee ny aux festins ny aux ieux : et Platon l'ayant invitee à son Convive, nous veoyons comme elle entretient l'assistance, d'une façon molle et accommodee au temps et au lieu, quoyque ce soit de ses plus haults discours et plus salutaires.

*Æque pauperibus prodest, locupletibus æque ;
Et, neglecta, æquè pueris senibusque nocebit.*

Ainsi sans doubté il chommera moins que les aultres. Mais comme les pas que nous employons à nous promener dans une galerie, quoy qu'il y en ayt trois fois autant, ne nous lassent pas comme ceulx que nous mettons à quelque chemin dessaigné : aussi nostre leçon, se passant comme par recontre, *sans obligation de temps et de lieu*, et se

meslant à toutes nos actions, se coulera sans se faire sentir; les jeux mesmes et les exercices seront une bonne *partie de l'estude*; la course, la luicte, la musique, la danse, la chasse, le maniement des chevaux et des armes. Le veulx que la bienséance extérieure, et l'entregent, et la disposition de la personne, se façonne quand et quand l'ame. *Ce n'est pas une ame, ce n'est pas un corps, qu'on dresse; c'est un homme*: il n'en fault pas faire à deux; et, comme dict Platon, il ne fault pas les dresser l'un sans l'autre, mais les conduire également, comme une couple de chevaux attelés à mesme timon: et, à l'ouïr, semble il pas prester *plus de temps* et plus de sollicitude *aux exercices du corps*; et estimer que l'esprit s'en exerce quand et quand, et non au rebours?...

Voire mais, que fera il si on le presse de la subtilité sophistique de quelque syllogisme? «Le iambon faict boire; le boire desaltere: parquoi le iambon desaltere». Qu'il s'en mocque: il est plus subtil de s'en mocquer, que d'y répondre. Qu'il emprunte d'Aristippus cette plaisante contrefinesse: «Pourquoy le deslieray ie, pus que tout liè il m'empesche»? Quelqu'un proposoit contre Cleanthes des finesses dialectiques; à qui Chrysippus dict, «Ioue toy de ces batelages avecques les enfants; et ne destourne à cela les pensees serieuses d'un homme d'aage». Si ces sottes arguties, contorta et aculeata sophismata, luy doibvent persuader une mensonge, cela est dangereux: mais si elles demeurent sans effect et ne l'esmeuvent qu'à rire, ie ne veois pas pourquoy il s'en doibve donner garde. Il en est de si sots, qu'ils se destournent de leur voye un quart de lieue pour courir aprez un beau mot; aut qui non verba rebus aptant, sed res extrinsecus arcessunt quibu non verbaconvenient: et l'autre: qui, alicuius verbi decore placentis, vocentur ad id quod non proposuerant scribere. Je tors bien plus volontiers une bonne sentence, pour la coudre sur moy, que ie ne tors mon fil pour l'aller querir. Au rebours, c'est aux paroles à servir et à suyvre;

et que le gascon y arrive, si le frençois n'y peult aller. Ie veulx que les choses surmontent, et qu'elles remplissent de façon l'imagination de celuy qui escoute, qu'il n'aye aucune souvenance des mots. Le parler que i'aime, c'est un parler simple et naïf, tel sur le papier qu'à la bouche; un parler succulent et nerveux, court et serré; non tant delicat et peigné, comme vehement et brusque;

Hæc demum sapiet dictio, quæ feriet;

plustost difficile qu'ennuyeux; esloigné d'affectation; des-reglé, descousu et hardy: chasque loppin y face son corps; non pedantesque, non fratesque, non plaideresque mais plustost soldatesque, comme Suetone appelle celuy de Iulius Cesar; et si ne sens pas bien pourquoy il l'en appelle. L'ay volontiers imité cette desbauche qui se veoid en nostre ieunesse au port de leurs vestements; un manteau en escharpe, la cape sur une espaule, un bas mal tendu, qui represente une fierté desdaigneuse de ces parements estrangiers, et nonchalante de l'art: mais ie la treuve encores mieulx employee en la forme du parler. Toute affectation, nommeement en la gayeté et liberté françoise, est mesadvenante au courtois; et en une monarchie tout gentilhomme doit estre dressé à ja façon d'un courtois: parquoy nous faisons bien de gauchir un peu sur le naïf et mesprisant Ie n'ayme point de tisse où les liaisons et les coustures paroissent: tout ainsi qu'en un beau corps il ne fault qu'on y puisse compter les os et les veines. *Quæ veritati operam dat oratio, incomposita sit et simplex. Quis accuratè loquitur, nisi qui vult putide loqui?* **L'eloquence** faict iniure aux cheses, qui nous destourne à soy. Comme aux accoustrements, c'est pusillanimité de se vouloir marquer par querque façon particuliere et inusitee: de mesme au langage, la recherche des phrases nouvelles et des mots peu cogneus vient d'une ambition puerile et pedantesque. Peusse ie ne me servir que de ceulx qui servent aux haies

à Paris! Aristophanes le grammairien n'y entendoit rien, de reprendre en Epicurus la simplicité ds ses mots, et la fin de son art oratoire, qui estoit perspicuité de langage seulement. L'imitation du parler, par sa facilité, suyt incontinent tout un peuple: l'imitation du iuger, de l'inventer, ne va pas si viste. La pluspart de lecteurs, pour avoir trouvé une pareill robbe, pensent tresfaulsement tenir un pareil corps: la force et les nerfs ne s'empruntent point; les atours et le manteau s'emprunte. La pluspart de ceulx qui me hantent parlent de mesme les Essais: mais je ne sçay s'ils pensent de mesme. Les Atheniens, dict Platon, ont pour leur part le soing de l'abondance et elegance du parler; les Lacedemoniens, de la briefveté; et ceulx de Crete, de la fecondité des conceptions, plus que du langage: ceulx cy sont les meilleurs. Zenon disoit qu'il avoit deux sortes de disciples: les uns qu'il nommoit φιλολογους, curieux d'apprendre les choses, qui estoient ses mignons: les aultres λογοφιλους, qui n'avoient soing que du langage. Ce n'est pas à dire que ce ne soit une belle et bonne chose que le bien dire: mais non pas si bonne qu'on la fait; et suis despit de quoy nostre vie s'embesongne toute à cela. Je voudrois premierement bien sçavoir ma langue, et celle de mes voisins où l'ay plus ordinaire commerce.

C'est un bel et grand adgencement sans doute que le grec et latin, mais on l'achepte trop cher. Je diray icy une façon d'en avoir meilleur marché que de coustume, qui a esté essayee en moi mesme: s'en servira qui voudra. Feu mon pere, ayant fait toutes les recherches qu'homme peut faire, parmy les gents sçavants et d'entendement, d'une forme d'institution exquise, feut advisé de cet inconvenient qui estoit en usage; et luy disoit on que cette longueur que nous mettions à apprendre les langues qui ne leur coustoient rien, est la seule cause pourquoy nous ne pouvons arriver à la grandeur d'ame et de cognoissance des anciens

Grecs de Romains. Je ne croy pas que ce ne soit la seule cause. Tant y a que l'expedient que mon pere y trouva, ce feut qu'en nourrice, et avant le premier desnouement de ma langue, il me donna en charge à un Allemand qui depuis est mort fameux medecin en France, du tout ignorant de nostre langue, et tresbien versé en la latine. Cettuy cy, qu'il avoit fait venir exprez, et qui estoit bien cherement gagé, m'avoit continuellement entre les bras. Il en eut aussi avecques luy deux aultres moindres en sçavoir pour me suyvre, et soulager le premier: ceulx cy ne m'entretenoient d'aultre langue que latine. Quant au reste de sa maison, c'estoit une regle inviolable que ny luy mesme, ny ma mere, ny valet, ny chambriere, ne parloient en ma compaignie qu'autant de mots de latin que chascun avoit apprins pour iargonner avec moy. C'est merveille du fruit que chascun y fait: mon pere et ma mere y apprendrent assez de latin pour l'entendre, et en acquirent à suffisance pour s'en servir à la necessité, comme feirent aussi les aultres domestiques qui estoient plus attachez à mon service. Somme, nous nous latinizames tant, qu'il en regorgea iusques à nos villages tout autour, où il y a encores, et ont pris pied par l'usage, plusieurs appellations latines d'artisans et d'utils. Quant à moy, i'avoy plus de six ans avant que i'entendisse non plus de françois ou de perigordin que d'arabesque: et sans art, sans livre, sans grammaire ou precepte, sans fonet, et sans larmes, i'avois apprins du latin tout aussi pur que mon maistre d'eschole le sçavoit; car ie ne le pouvois avoir meslé ny alteré. Si par essay on me veuloit donner un theme, à la mode des colleges: on le donne aux aultres en françois; mais à moy il me le falloit donner en mauvais latin pour le tourner en bon. Et Nicolas Grouchi qui a escript de *comitiis Romanorum*, Guillaume Guerente qui a commenté Aristote, George Bucanan, ce grand poete escossois, Marc Antoine Muret, que la France et l'Italie reconnoist pour

le meilleur orateur du temps, mes precepteurs domestiques, m'ont dict souvent que j'avois ce langage en mon enfance si prest et si à main, qu'ils craignoient à m'accoster. Bucanan, que ie veis depuis à la suite de feu monsieur le mareschal de Brissac, me dict qu'il estoit aprez à escrire de l'institution des enfants, et qu'il prenoit l'exemplaire de la mienne; car il avoit lors en charge ce comte de Brissac que nous avons veu depuis si valeureux et si brave.

Quant au grec, duquel ie n'ay quasi du tout point d'intelligence, mon pere desseigna me le faire apprendre par art, mais d'une voye nouvelle, par forme d'esbat et d'exercice: nous peletons nos declinaisons, à la maniere de ceulx qui par certains ieux de tablier apprennent l'arithmetique et la geometrie. Car entre aultres choses il avoit esté conseillé de me faire gouster la *science et le devois par une volonté non forcee*, et de mon propre desir; et d'eslever mon ame en toute douceur et liberté, sans rigueur et contraicte: ie dis iusques à telle superstition, que, parce qu'aucuns tienneut que cela trouble la cervelle tendre des enfants de les esveiller le matin en sursault, et de les arracher du sommeil (auquel ils sont plongez beaucoup plus que nous ne sommes) tout à coup et par violence, il me faisoit esveiller par le son de quelque instrument; et ne feus iamais sans homme qui m'en servist.

Ce exemple suffira pour en iuger le reste, et pour recommender aussi et la *prudence et l'affection* d'un si bon pere, auquel il ne se fault prendre s'il n'a recueilly aucuns fructs respondants à uue si exquise culture. Deux choses en feurent cause. En premier, le champ sterile et incommode; car, quoyque j'eusse la santé ferme et entiere, et quant et quant un naturel doux et traictable, j'estoy parmy cela si *poisant, et mol endormy*, qu'on ne me pouvoit arracher de l'oisiveté, non pas pour me faire iouer. Ce que ie voyois, ie le noyois bien; et, sous cette complexion lourde, nourrissois des imaginations hardies et des opinions

au dessus de mon aage. L'esprit, ie l'avoy lent, et qui n'alloit qu'autant qu'on le menoit; l'apprehension, tardive; l'invention lasche; et, aprez tout, un incroyable default *de memoire*. De tout cela, il n'est pas merveille s'il ne sceut rien tirer qui vaille. Secondement, comme ceulx que presse un furieux desir de guarison se laissent aller à toute sorte de conseils, le bon homme, ayant extreme peur de faillir en chose qu'il avoient tant à cœur, se laissa enfin emporter à l'opinion commune qui suyt tousiours ceulx qui vont devant, comme les grues, et se rengea à la coustume n'ayant plus autour de luy ceulx qui luy avoient donné ces premieres institutions qu'il avoit apportees d'Italie; et m'envoya environ *mes sis ans au college* de Guienne, tresflorissant pour lors, et le meilleur de France: et là, il n'est possible de rien adiouster au soing qu'il eut, et à me choisir des precepteurs façons particulieres, contre l'usage des colleges: mais tant y a que c'estoit tousiours college. Mon latin s'abastardit incontinent, duquel depuis par desaccoustumance i'ay perdu tout usage: et ne me servit cette mienne innaccoustumee institution, que de ne me faire eniamber d'arrivee aux premieres classes; car à treize ans que ie sortis du college, i'avois achevé mon cours (qu'ils appellent), et, à la verité, *sans aulcun fruit que ie puisse à present mettre en compte*.

Le premier goust que i'eux aux livres, il me veint du plaisir des fables de la *Metamorphose d'Ovide*: car environ l'aage de sept ou huit ans, ie me desrobois de tout aultre plaisir pour es lire; d'autant que cette langue estoit la mienne maternelle, et que s'estoit le plus aysé livre que ie cogneusse et le plus accommodé à la foiblesse de mon aage, à cause de la matiere: car des Lancelots du Lac, des Amadis, des Huons de Bordeaux, et tels fatras de livres à quoy l'enfance s'amuse, ie n'en cognoissoys pas seulement le nom, ny ne foys encores le corps; tant exacte estoit ma discipline! Ie m'en rendois plus noncha-

lant à l'estude de mes aultres leçons prescriptes. Là il me veint singulierement à propos d'avoir affaire à un homme d'entendement de precepteur, qui sceut dextrement con- niver à cette mienne desbauche et aultres pareilles: car par là i'enfilay tout d'un train *Virgile* en l'*Aeneide*, et puis *Terence*, et puis *Plaute*, et des *comedies italiennes*, leurré tousiours par la *douceur du subiect*. S'il eust esté si fol de rompre ce train, i'estime que ie n'eusse rapporté du college que la haine des livres, comme faict quasi toute nostre noblesse. Il s'y gouverna ingenieusement, faisant semblant de n'en veoir rien; il aiguisoit ma faim, ne me laissant qu'à la desrobee gourmander ces livres, et me tenant doucement en office pour les aultres estudes de la regle: car les principales parties que mon pere cherchoit à ceulx à qui il donnoit charge de moy, c'estoit la debonnaireté et facilité de complexion. Aussi n'avoit la mienne aultre vice que langueur et paresse. Le dangier n'estoit pas que ie fasse mal, mais que ie ne feisse rien: nul ne prognostiquoit que ie deusse devenir mauvais, mais inutile; on y prevoyoit de la faineantise, non pas de la malice. Je sens qu'il en est advenu de mesme: les plainctes qui me cornent aux aureilles sont comme cela: Oisif, froid aux offices d'amitié et de parenté; et, aux offices publiques, trop particulier, trop desdaigneux. Les plus iniurieux mesme ne disent pas, pourquoy a il prins? pourquoy n'a il payé? mais, pourquoy ne quitte il? pourquoy ne donne il? Je recevrois à feveur qu'on ne desirast en moy que tels effects de supererogation: mais ils sont iniustes d'exiger ce que ie ne dois pas, plus rigoureusement beaucoup qu'ils n'exigent d'eulx ce qu'ils doibvent. En m'y condamnant ils effacent la gratification de l'action et la gratitude qui m'en seroit due: la où le bien faire actif debvroit plus poiser de ma main, en consideration de ce que ie n'en ay de passif nul qui soit. Je puis d'autant plus librement dis-

poser de ma fortune qu'elle est plus mienne, et de moy, que ie suis plus mien.

... Pour revenir à mon propos, il ny a tel que d'alleicher *l'appetit et l'affection*; aultrement on ne fait que des asnes chargez de livres; on leur donne à coups de fouet en garde leur pochette pleine de science; laquelle, pour bien faire, il ne fault pas seulement loger chez soy, il la fault espouser.

II.

Din COMENIUS.

Didactica magna.

Capitolul IV.

Sînt trei feluri de pregătiri pentru eternitate: Cunoașterea de bine însuși și a tuturilor lucrurilor dimprejur, stăpînirea de sine și îndreptarea către Dumnezeu.

1. Ultimul scop al omului este desigur mîntuirea divină eternă; dar subordonate acestui scop și servind vieții de trecere pămîntească sînt scopurile cari reies din cuvintele lui D-zeu, cînd a făcut pe om : Să facem acum pe om, după chipul și asemănarea noastră, ca să fie mai mare peste peștii apelor, peste pasările cerului și peste dobitoacele pămîntului, cari se mișcă pe uscat. (Moise, 1., 26).

2. De aci rezultă că omul de aceea a fost așezat între cele-lalte ființe, ca el să fie: 1) ființa cea rațională, 2) ca să fie stăpînitorul celor-lalte ființe, și 3) ca să fie icoana și bucuria lui D-zeu pe pămînt.

3. A fi ființa rațională însemnează să fii acela care cercetează, numește și socotește toate lucrurile, adică să poți ști și numi și pătrunde tot ce coprinde lumea, după cum scrie 1. Mos. 2, 19, sau după cum înșiră Solomon,

Înțelepciunea, 7, 17 sqn., să cunoști alcătuirea lumii și puterea elementelor, începutul, sfârșitul și mijlocul timpurilor, schimbările în mersul soarelui și schimbările anotimpurilor, revoluțiile anului și pozițiile stelelor, natura ființelor viețuitoare și sufletele animalelor, puterile spiritelor și cugetările oamenilor, varietățile plantelor și puterile rădăcinilor, cu un cuvânt totul ce stă ascuns ori pe față, etc. Apoi tot aci vine și cunoștința meseriilor și arta vorbirii, așa ca să nu rămână nimic necunoscut, fie mare fie mic (Sirach 5, 18). Căci numai atunci va putea pretinde numele de ființă rațională, când va cunoaște natura tuturor lucrurilor.

4. A fi stăpînul creaturilor însemnează, să îndrumezi fie-ce lucru către scopul lui firesc și prin asta să-l întrebuințezi folositor, să pășești tot-deauna regal, adică demn și virtuos între ființe și ast-tel să-ți păstrezi demnitatea de care ți s'a făcut parte, să nu devii sclavul nici unei ființe nici măcar propriilor tale poftes și porniri, să îndreptezi toate lucrurile spre serviciul tău și să nu perzi nici odată din vedere: unde, când, în ce mod și cit se poate utiliza or-ce lucru cu înțelepciune, cu un cuvânt: să poți stăpîni prudent toate mișcările și faptele, externe și interne, proprii și streine.

5. În fine, a fi imaginea lui D-z e u însemnează să reprezînți perfecția modelului lui, cum singur spune: Fiți sfinți, căci sfinți sînt e u, D-zeul vostru. (3 Mos. 19, 2).

6. De aci urmează, că de la natură e dat omului: a) să cunoască toate lucrurile, b) să fie stăpîn pe sine și pe lucruri și c) să raporteze totul la D-zeu, izvorul tuturor lucrurilor. Aceste trei puncte le exprimăm de obicei cu vorbele: 1. Instrucție (cultură), 2. Virtute sau moravuri bune, 3. Sentimente religioase sau pietate.

7. În aceste trei puncte stă toată valoarea omului, căci numai ele sînt temelia vieții prezente și viitoare; toate celelalte (sănătatea, tăria, frumusețea, averea, mărirea, bunăstarea și viața lungă) sînt numai suplimente și podoabe

ale vieții, dacă ți le dă D-zeu pentru asta; dar sînt și deșertăciuni zadarnice, pavază nefolositoare, piedici vătămătoare, cînd le cauți cu lăcomie, și te robești lor, neglijînd pe celelalte mai înalte.

8. Să ilustrez aceasta cu exemple: Ciasornicul (de soare ori cu rotițe) este un instrument fin și necesar pentru arătarea timpului, și își realizează perfecția firii sale. Podoabele adăugate, sculpturile, picturile, aurirea sînt lucruri necesarii, cari contribuiesc negreșit ceva la frumusețe, dar nu la bunătate. Cine ar căuta să aibă mai de grabă un instrument mai frumos de felul acesta decît unul bun, ar fi luat în ris pentru copilăria lui, că nu să uită la ce este principal, adică la folos. Tot așa valoarea unui cal stă în tăria lui unită cu curagiul, agerimea și iuțeala cu care se lasă a fi condus de călăreț. O coadă resfirată sau în nodată frumos o coamă mîndră, firul aurit, o șea frigiană, o podoabă oare-care pe frunte și pe piept se pot adăuga ca ornamentație: ai zice însă că e nebun omul care ar măsura excelența calului după acestea. În fine, buna stare a sănătății noastre se bazează pe îndestularea mistuirii a bucatelor și pe mulțumirea generală a corpului; să te culci pe moale, să te îmbraci pompos, să mănînci mult, nu face bine sănătății, ci mai de grabă rău. Cine dar se îngrijește mai mult de delicateță la mincare de cît la lucruri nutritoare face o nebunie. De o mie de ori însă e mai mare nebulia aceluia, care, voind să devină om, își îndreptează atenția mai mult la podoaba omului de cît la ființa lui. De aceea înțeleptul numește nebuni și fără D-zeu pe aceia, cari consideră viața ca o jucărie sau ca un bilciu unde se caută ciștigul, și le spune că lauda și mîntuirea lui D-zeu vor fugi de ei (Înțelepciunea 15, 12. 19).

9. Să se noteze dar: cu cît ne vom da mai multă muncă în viața aceasta pentru căpătarea cunoștințelor, a virtuților lor și a pietății, cu atît ne vom apropia mai mult de scopul nostru final. Aste trei lucruri dar trebuia să fie opera vieții noastre, toate celelalte sînt accesorii, podoabe, piedici.

Capitolul V.

Sămînța celor trei lucruri (cultură, virtute, și evlavie) o posedăm din natură.

..... 4. E evident, că fie-care om este astfel născut, ca să fie capabil de-a ajunge la cunoașterea lucrurilor, căci mai întiiu: el este imaginea lui D-zeu. Dacă însă o icoană este cu îngrijire făcută, atunci redă în mod necesar trăsăturile originalului (prototipului) său altfel nu este o icoană. De oare-ce însă între celelalte calități ale lui D-zeu atotștiința ocupă un loc important, trebuie numai decit să strălucească în om ceva asemănător. Omul stă de sigur în mijlocul lucrurilor lui D-zeu, posedînd spiritul plin de lumină, asemănător unei oglinzi în formă de glob, care, ațirnată într'o cameră, primește imaginea tuturor lucrurilor de prin prejur..... Micul nostru corp este circumscris în limite foarte înguste, vocea se răspîndește puțin mai departe, văzul îl limitează înălțimea cerului; spiritului însă nu-i poate fi pusă vre-o limită nici în cer, și nici în afară de acesta undeva.

5. Omul a fost numit de către filosofi un *microcosmos*, o lume în mic, de oare-ce el cuprinde îngrămădit tot ceea-ce apare împrăștiat în lung și în lat prin lumea întreagă. Spiritul omului, care pășeste în lume, se compară destul de nimerit cu o sămînță sau cu un sîmbure; căci deși în acestea nu există încă în realitate forma plantei sau a copacului, totuși se află într'adevăr în ele deja planta sau copacul, ceea-ce devine vizibil, cînd sămînța așezată în pămînt își respiră dedesuptul ei rădăcinii micuțe, de-asupra sa rămurele cari se prefac apoi prin puterea naturii în crengi și ramuri, se acopăr cu frunze și se împodobesc cu flori și fructe. Așa dar nu poate fi nimic pus în om din afară; ci numai aceea-ce posedă el în sine, trebuie dezvoltat și mărit, și trebuie clar arătat ce este fie-care din ele.....

6. Afară de aceasta îi sunt date sufletului rațional, ce locuște în noi organe, ca cercetași și exploratori, cu a căror ajutor urmărește acesta tot ce este în afară de el : văz, auz, miros, gust, simț, așa că lui nu-i poate fi nimic ascuns din tot ce există unde-va ca fapte. De oare-ce așa dar lumea sensibilă nu posedă nimic, ce n'ar putea fi văzut, auzit, mirosit, gustat, simțit, de aceea se și poate deosebi ce și de ce fel este. Urmează de aici, că lumea nu conține nimic, ce n'ar putea cuprinde omul dotat cu simț și rațiune.

7. Omului îi este infiltrată dorința de a ști, și nu numai suportarea muncii, ci și tendința către ea.

Aceasta apare în etatea primei copilării și ne conduce prin viața întregă. . . .

8. Exemplele autodidacțiilor ne arată foarte clar, că omul poate să străbată prin toate sub conducerea naturii. . . .

13—17. Despre faptul că armonia (echilibrul) moravurilor îi este naturală omului, s'aū convins chiar păgini. Că aceasta însă așa este, că sămînța virtuților îi este înăscută omului, urmează din următoarele demonstrații : întiiū, pentru că omul află plăcere în armonie, al doilea fiind-că el însuși nu este nimic alta decît armonie.

Că omul află plăcere în armonie este clar. Căci cui nu-i place un om bine făcut (proporționat), un tablou rîpitor ? De unde ar fi însă aceasta, de cît din faptul că proporționalitatea părților și a colorilor produce plăcere ? Pe cine nu-l atinge muzica ? Și pentru ce aceasta ? Pentru că armonia tonurilor produce o consonare plăcută. Cine nu s'ar bucura de o căldură moderată, de o răcoare moderată, de o situație normală și de o mișcare moderată a membrilor ? Din care altă cauză, de cît din faptul ca totul în natură, cînd este în adevărata lui măsură, este favorabil și suportabil, iar dușmănos și stricător or-ce este nemăsurat. În adevăr, noi am fi orbi dacă n'am recunoaște, că fie-care din noi are în sine rădăcina armoniei.

Însă și omul însuși este numai armonie, atît în ce privește

corpul cit și sufletul. Căci precum lumea cea mai mare este înșafși copia unei mașinării uriașe, care este compusă artistic din foarte multe roți și clopote, tot așa este și omul. Aici e inima mișcătoare, isvorul vieței și al acțiunilor, dela ea primesc celelalte membre mișcarea și măsura. Greutatea însă care produce mișcarea este crierul, care trage încoace și în colo cu ajutorul nervilor întocmai ca cu niște sfori, celelalte roți (membre). Așa este în mișcările sufletului roata principală voința, greutatea ce mină (active) sint dorințele și sentimentele, ce dau voinței o înclinare într'o parte sau într'alta. Perpendiculara, care deschide și închide mișcările este rațiunea. Celelalte mișcări ale sufletului sint ca roțile cele mici, cari urmează roata principală. Dacă dar nu se atirună de dorinți și sentimente o prea mare greutate și perpendiculara, rațiunea, închide și deschide cum trebuie mișcarea, atunci nu se poate să nu urmeze armonia și proporționalitatea virtuților, anume combinarea potrivită de activitate și pasivitate.

Astfel omul într'adevăr nu este altceva decit armonie. Precum noi dar nu putem zice despre un ornic uriaș sau despre un instrument de muzică, pe care l'a făcut mina unui artist încercat, că numai este bun de întrebuințat în dată ce s'a stricat sau s'a desacordat (poate doară să fie reparat sau reacordat): așa ne este permis să cugetăm și despre om, că cu ajutorul lui D-zeu și cu întrebuințarea unor anumite mijloace el poate fi restabilit, deși s'a stricat prin căderea în păcat.

19—21. Că rădăcinele religiunei sint infiltrate omului din natură se cunoaște din aceia că el este imaginea lui D-zeu; că icoana are în sine asemănare cu originalul; ceea-ce este însă asemenea află plăcere în asemănare. Aceasta devine clar și din exemplul păgînilor, cari neconduși de cuvîntul lui D-zeu, au recunoscut divinitatea, au onorat'o și chemat'o numai prin imboldul ascuns al naturei, deși greșeau în ce privește numărul și felul venerării.

Trebue de altfel să admitem că tendința naturală către D-zeu unul, suprem, a fost stricată și a deviat prin căderea în păcat, așa că nimene nu este în stare să ajungă iarăși din propria putere la calea adevărată; totuși într'atita s'a trezit iarăși în aceia pe cari D-zeu i-a luminat cu cuvintul și spiritul său, că David poate să strige către D-zeu: dacă te am eu numai pe tine, etc. (Psalmul 73, 25, 26)....

Capitolul VI.

Omul dacă trebue să devie om, trebue să se cultive.

Boabele de sămînță a cunoașterei, a moralității și a religiei le dă, precum am văzut, natura; cunoașterea, virtutea și religia însăși nu ni le dă iea, de a gata; acestea se cîștigă prin cuvint, prin învățatură, prin activitate. De aceia n'a definit cineva rău pe om; că el ar fi o ființă educabilă, că poate deveni om numai cînd se cultivă....

Aceasta devine clar din exemplul celorlalte lucruri. Pietrele trebuesc sfărmate și cioplite, metalele săpate, topite și turnate. Copacii trebuesc plantați, curățiți, gunoiați, poamele culese și uscate. Calul este potrivit din natură pentru răsboi, boul pentru car, măgarul pentru a duce greutate, cîinele pentru pază și pentru vînătoare; și totuși nu sînt ei deosebit de capabili, dacă nu-i deprindem prin exercițiul la menirea lor specială. Omul este ursit la muncă după corp; vedem însă, că nu are nimic înăscut de cit numai predispoziția; pentru a șede, a sta, a merge, a mișca mînele, a fi activ îi trebue exercițiul. Fără educație poate deveni de tot animal....

Cultura este necesară pentru oricine. Căci cine s'ar putea îndoi că cei mărginiți intelectualicește au nevoie de educație pentru îndepărtarea timpeniei? Dar cei deștepți au și mai multă nevoie de instrucție, căci un spirit ascuțit s'ar ocupa cu lucruri nefolositoare și stricătoare, dacă n'ar fi ocupat cu lucruri folositoare. Ce sînt însă bogații alta de

cît porci îngrăşați cu pleavă, atunci cînd le lipsește înțelepciunea? Ceî săraci, ce sînt alta de cît măgari încărcăți cu poveri. cînd le lipsește înțelegerea lucrurilor? Precum călăuza trebuie să fie prevăzută cu ochi, un translator cu limbă, goarna cu răsunset, sabia cu ascuțiș, așa trebuie ca regii, principii, demnitarii în stat și comună, preoții și învățații să fie botezați mai întiîu în înțelepciune.

În acelaș fel trebuiesc luminați ceî mici, ca să știe să asculte înțelepțește de ceî-ce cu înțelepciune ordonă, nu de silă ci de bunătate, din iubirea pentru ordine. Rămîne dar stabilit că toți ceî ce sînt născuți oameni aū nevoe de cultură.

Capitolul XXVII.

Despre școală ca institut cu împărțirea ei în patru părți, corespunzător cu treptele etăței și ale progresului.

1. Meseriașii și meșterii mecanici hotărăsc pentru ucenicii lor un anumit timp, în decursul căruia trebuie sîrșit cu siguranță cuprinsul întreg al specialității respective, după care apoi cel-ce a învățat tot ce se referă la artă, este ridicat de la ucenic la calfă și după un oare-care timp la maistru. Acelaș lucru trebuie să se întimple și la învățămîntul din școală, pentru ca în scurgerea unui anumit număr de ani, să fie împlinită noțiunea întregă a cultivărei și din institutele de cultivare a oamenilor, să iasă oameni cu drept cuvînt culți, în adevăr morali și evlavioși.

2. Spre a ajunge la această țintă, cer eū pentru exercițiul spiritelor întregul timp al tinereții, de oare-ce aici nu este de învățat numai o singură artă, ci întreg coprinsul artelor liberale și al științelor, din copilărie pînă la începe, rea etății de bărbat, așa dar pînă în al 24-lea an al vieții cu împărțirea în anumite perioade. Natura ne conduce în-

să-și spre aceasta. Experiența ne arată, anume, că corpul omenesc crește cam pînă la al 25-lea an al vieții ; după care crește numai în putere.

3. Acei ani ai etății crescînde îi impart în patru trepte deosebite : copilărie fragedă, pubertate, juneță începătoare și juneță matură, și dau fie-cărei trepte șase ani și o școală separată, și anume să fie :

pentru I-a treaptă : brațele mamei (școala mamei);

penrru treapta II-a : școala primară sau școala limbei materne ;

pentru treapta III-a : școala latină sau gimnaziul ;

pentru treapta IV-a : academia și călătoria.

O școală a mamei să se găsească în fie-care casă ; o școală primară în fie-care comună, sat, oraș ; un gimnaziu în fie-care oraș mai mare și o universitate în fie-care țară sau în fie-care provincie mai mare.

4. În aceste școli, deși deosebite, vreaū eū să se facă nu deosebite lucruri ci mereū aceleași, numai într un mod deosebit, anume totul ce poate să facă pe om om, pe creștin creștin, pe învățat învățat, însă corespunzător cu treapta etății și cu cea premergătoare, și să devină mereū ceea-ce urmează ca o pregătire pentru mai departe.

Căci obiectele de studii nu trebuiesc despărțite după această metodă naturală, ci toate trebuiesc urmate în acelaș timp cum și copacul crește în totalitatea sa cu părțile lui speciale, și anume și în anul întiiū, precum și în cel următor și chiar și în al sutelea an, dacă crește timp atit de îndelungat.

5—7. Deosebirea va fi însă triplă. 1) Că în școiile inferioare se învață totul mai mult în general și în trăsături mari, în cele superioare însă mai special și mai detaliat ; întocmai ca copacul, care de- asemenea scoate în fie-care an următor mai multe crengi și ramuri, le întinde mai departe și produce mai multe fructe. 2) Că se face următoarea împărțire: În școala mamei se exercitează cu deosebire sim-

țurile exterioare, ca să se deprinză a se opri bine la lucruri și a le recunoaște. În școala primară se oxercitează simțurile interne, fantazia și memoria, pelingă organele executive, mână și limbă, prin citire, scriere, desemnare, cîntare, numărare, măsurare, cîntărire, și prin întipărirea tuturor acestora în memorie. În gimnasiu se formează înțelegerea și judecata relativ la toate lucrurile apercepute prin simțuri cu ajutorul dialecticei, gramaticiei, retoricei, și a altor științe și arte reale învățate pe baza lui ce și pentru ce. Universitatea formează cu deosebire acea-ce influențează și determină voința și anume facultățile o fac aceasta în modul următor: Teologia formează sentimentul, filosofia, inteligența, medicina ne învață a cunoaște dispozițiile de viață ale corpului, iar știința juridică să cunoaștem bunurile exterioare.

Și aceasta este adevărata metodă de-a forma spiritele, anume ca mai întiiu obiectele însăși să fie prezentate simțurilor externe, pentru ca ele să le perceapă imediat, apoi ca simțurile interne excitate să învețe a exprima iarăși și a 'și reprezinta imaginile lucrurilor imprimate prin sensibilitatea externă și anume atit interior prin aducere-aminte cit și exterior prin mână și limbă. După ce s'a ajuns la aceasta, intervine spiritul, care examinează cu îngrijire comparînd toate între ele și cumpănindu-le reciproc, pentru a învăța să cunoască temeinic constituirea tuturor lucrurilor ; astfel se formează o adevărată înțelegere a lucrurilor și o judecată asupra lor. În sfîrșit voința (centrul omului și conducătoarea tuturor acțiunilor sale) se de-prinde a-și întinde peste toate stăpînirea sa legală. A voi să formeze însă voința înaintea inteligenții (ca și inteligența înaintea puterii de imaginație, și pe aceasta iarăși înaintea simțurilor) este o muncă zădarnică.

Aceasta vor să facă însă aceia cari învață pe băeți Logica, Poetica, Retorica și Etica înainte de cunoașterea obiectivă și sensibilă ; ei fac ca acela, care ar voi să prinză

la joc un copil de doi ani, care cu piciorul tremurînd abia începe să pășească. Pentru noi e neclintit adevărat, că natura ne servește pretutindene de călăuză, și cum aceasta își arată puterile ei una după alta, tot așa trebuie să observăm cu atenție și cum cresc ele.

8. Există în fine a treia deosebire, că treptele inferioare, școala mamei și cea primară, formează tinerimea întreagă de ambele sexe, pe cînd școala latină pe tinerii ale căror aspirații sînt îndreptate mai sus de cît la meserie, iar Universitatea pe viitorii profesori și pe conducătorii altor îndeletniciri, pentru ca să nu lipsească nici odată oameni competenți, cari să conducă biserica, școala și statul.

9. Aceste patru feluri de școli nu nepotrivit le-a comparat cine-va cu cele patru anotimpuri. Școala mamei corespunde plăcutei primăveri, împodobită cu muguri și flori de o mireasmă variată. Școala limbii materne represintă vara, care oferă privirii holdele pline de fructe. Gimnaziul se aseamănă cu toamna, care culege fructele coapte de pe cîmp, din grădină și din vie și le adună în hambarele spiritului. Universitatea în fine e o icoană a iernii, care prelucrează fructele culese pentru diferite trebuințe, spre a putea trăi din ele tot restul vieții.

*Din «Informatorium» școlii materne at lui
Comenius.*

Capitolul I.

Cum că copiii, ca cele mai credincioase și cele mai nobile odoară ale lui D-zeu, sînt vrednici de a fi prețuiți și de a fi mult onorați.

Cum că copiii sînt un odor scump și minunat, o mărturisește spiritul lui D-zeu prin gura lui David, care așa grăește: Vezi, copiii sînt un dar al Domnului, și fructul corpului un dar este. Ca săgețile în mina unui voinic, așa

sunt băceții tineri. Ferice de acela, care are tolba sa plină de aceștia ! Acela nu se va face de rușine. (Ps. 127, V. 3 4, 5). Uitați-vă cum sunt premăriți aceia, cărora le-a dăruit D-zeu copii. Ceca-ce și de acolo se poate vedea, că de cite ori D-zeu voește să vorbească plin de iubire către noi oamenii, ne numește copii, ca și cum n'ar cunoaște alt nume mai plăcut și mai dragălaș.

Tocmai de-aceea și fiul etern al lui D-zeu, a voit nu numai să se facă părtaș al naturii copiilor, cind ni s'a arătat cu trup, ci a și avut bucuria și dragostea sa deosebită, pentru copiii mici, ca pentru niște frățiori drăguți și sorioare, i-a desmerdat, a pus mîinile pe ei, i-a binecuvîntat (Marc. 10, 16), adesea ne-a și muștrat, să luăm seama, ca să nu supărăm copii așa mici, ci să-i cruțăm pe ei ca pe noi înși-ne și strigă chiar : «Vai de aceia, cari supără pe unul din acești micuți». (Math. 18, 5. 6).

Dacă voim acuma să cîntărim mai departe, pentru-ce D-zeu dă atîta importanță copiilor, și pentru-ce trebuie să-i ținem noi într'atîta valoare, atunci vom găsi în deajuns cauze. Mai întăi, dacă copiii se arată ca ceva neînsemnat, nu considera numai ce sint ei acuma, ci aceea ce trebuie să devină odată după intenția lui D-zeu, și atunci vei observa îndată valoarea lor. Ei sint născuți adică nu numai ca să devie după noi locuitorii lumii, administratorii pămîntului și deci între alte creaturi servii lui D-zeu, ci și spre a fi alături cu noi soții lui Hristos, o preoțime regească, un popor sfînt, poporul proprietății, soții îngerilor, judeeătorii diavolilor, mîngierea cerului, groaza tartărului, moștenitori ai infinitei eternității. Ce s'ar putea spune mai înalt ?

Philip Melanchthon, de fericită memorie, cind venea la școală între tinerime, obicinuia să se descopere și astfel să le vorbească: Fiți salutați voi venerați domni pastori, doctori, licențiați, super-intendenți, fiți salutați venerabililor, înțelepților grațioși domni primari, prefecti, governa-

tori, cancelari, secretari, profesori, etc. Cînd însă cei prezenți consideraū acestea ca o ocară, răspundea: eu nu glumesc, căci nu consider pe acești copii cum sînt ei acuma, ci pentru ce scop sînt ei educați și conduși, și sînt sigur că din această grămadă vor eși cîtiva astfel de bărbați, deși fără îndoială există între ei și pleavă și surcele. Dacă a vorbit decî acel bărbat foarte înțelept cu atita înțelepciune despre copii, cu atit mai mult trebuie să gîndim și să vorbim noi, tot ce-î mai strălucit și minunat despre copii, cînd Hristos, ca explicator al misterelor divine, a mărturisit, că: a lor este împărăția lui D-zeu (Marc. 10, 14). Nimeni nu trăește din faptul că are multe bogății, zice Hristos, (Luc. 12, 15); căci mîncarea nu nutrește pe om, bandajul nu vindică, haina nu încălzește, dacă D-zeu își retrace binecuvîntarea. (5 Mois. 8, 3; Înțelepciune 16, 12, 26). Inșă la copii și pentru copii este binecuvîntarea lui D-zeu în totdeauna signră, spre a-î putea nutri și întreține. Căci dacă D-zeu îngrijește pentru corbii cei tineri, cînd il învoacă, cu cît mai mult va îngriji D-zeu pentru copii cari sînt imaginea sa!

De aceea bine zice *LUCA*: noi nu nutrim pe copii, ci copiii ne nutresc pe noi. Căci pentru o astfel de nevinovăție ne dă D-zeu tot ceea ce ne trebuie, și noi păcătoși bătrîni ne nutrim pe lingă dinșii.

În fine copiii ne sînt dați ca exemplu de umilire, blîndețe, de bunătate, de împăciuire și de alte virtuți creștinești, așa că Hristos zice: Fie ca voi să vă reîntoarceți și să deveniți ca copiii, căci alt-fel nu veți intra în împărăția cerurilor. (Math. 18, 3). De oare-ce așa-dară D-zeu ni-î represintă ca mici maieștri de disciplină, de aceea trebuie ca și noi să onorăm și să-î respectăm după cuviință.

Din «*Orbis Pictus*».

Prelegere.

Leacul neștiinței este arta și știința, care să fie dată su-

fletelor în școli; însă așa ca ea să fie o cunoaștere adevărată, complectă, clară și temeinică.

Adevărată va fi ea, când nu se va învăța și nu se va preda nimic alta, decît ceea-ce este folositor pentru viață, ca să nu mai fie motivată plingerea: nu știm ce trebuie să știm, fiind-că n'am învățat ce este necesar.

Complectă va fi ea atunci, când sufletul va fi pregătit pentru înțelepciune, limba pentru a vorbi adevărul și minile pentru întreprinderea sîrguincioasă a acțiunilor vieței; aceea va fi apoi scara vieței, anume știință, activitate și vorbire.

Clară și tocmai pentru aceea temeinică și solidă va fi ea, când tot ce se va învăța și se va preda nu va fi întu-necat sau confuz, ci lămurit, bine deosebit și împărțit, când obiectele sensibile vor fi bine reprezentate, spre a le putea bine apercepe cu inteligența.

O spun și o repet încă odată, că aceasta din urmă este sprijinul de căpetenie al tuturor celor-l-alte sprijine, de oare-ce noi nu putem nici să începem ceva nici să vorbim rațional, dacă nu învățăm mai întîiu a înțelege bine tot ce este de făcut sau despre ce este de vorbit. *Nu există însă nimic în inteligență ce să nu fi fost mai întăi în simțuri.* Dacă așa-dar simțurile vor fi bine exercitate, să înțeleagă bine deosebirea lucrurilor, se va pune temelie pentru întreaga învățare a înțelepciunii, pentru elocvența iscusită și pentru toate acțiunile înțelepte ale vieței.

Această cărticică întocmită după acest plan, va servi precum sper: mai întăi, să atragă sufletele, căci nu le va mar-tiriza în școală, ci le va produce o plăcere ușoară..... Apoi, această cărticică servește să atragă atenția asupra lucrurilor și să o ascuță din ce în ce mai mult, să o deștepte.. De aici va urma al treilea folos, anume că băeții atrași în direcția aceasta și dispuși la atenție vor cuprinde și vor în-țelege știința celor mai importante lucruri ale lumii jncin-du-se și glumind.....