

*h. 131/939*

IOAN NISIPEANU



ȘCOALA  
PSIHOLOGICĂ

*I*

VOLUMUL I



EDITURA „CUGETAREA“

Inu. A. 52.084

IOAN NISIPEANU

331424

# ȘCOALA PSIHOLOGICĂ

263/4

VOLUMUL I



1938

EDITURA „CUGETAREA“

P. C. GEORGESCU - DELAFRAS  
BUCUREȘTI, IV. — Str. Popa Nan, 21



BUCURESTI

BIRHE

1961

RC177/06

D

**B.C.U. Bucuresti**



**C26314**

6103

## PRECUVÂNTARE

*Principiul cardinal al pedagogiei moderne e așa numitul principiu psihologic, în virtutea căruia educația și instrucția trebuie să se desfășoare în cea mai mare armonie posibilă cu sufletul copilului.*

*Am afirmat puternic acest principiu în toate lucrările mele de doctrină pedagogică și de metodologie, silindu-mă să-l demonstrez pe temeiul unor numeroase observațiuni psihologice, culese mai ales din practica mea didactică de profesor de pedagogie, în școala de aplicație.*

*Iată, bunăoară, ce spuneam în cea dintâi carte de metodică pe care am publicat-o, Metodica religiei și a limbii române :*

*„...o educație trebuie să pornească dela ceea ce există în suflet și să clădească mai departe peste ceea ce există, să respecte puterile copilului, să le cunoască și să țină seama de gradul lor și de felul lor în momentul când ea vrea să 'nceapă. După cum naturii nu-i poți porunci decât supunându-te ei, intrându-i în voie — naturae non imperatur nisi parendo, spunea Bacon de Verulam, — tot așa și sufletului copilului nu-i poți porunci decât supunându-i-te lui, intrându-i în voie, nu făcându-i violențe“. (pag. 8).*

*Principiul psihologic nu e, de sigur, o noutate absolută a pedagogiei zilelor noastre. Intâia oară l-a for-*



1956

malaf în chip mai afectiv, ca o deviză, ca o mare chemare către educatori, Jean Jacques Rousseau, în *Emile*, când le cerea : „Incepeți prin a vă studia mai bine elevii, căci e foarte sigur că nu-i cunoașteți de loc“. (In prefață).

Chemarea lui Rousseau a fost plină de efect, fiindcă dela ea începe să se înfiripeze psihologia infantilă și pedagogia pedocentrică, sintetizată perfect în formula care a circulat și circulă în Germania : *Pädagogik vom Kinde aus*. Ca pedagogi mai de seamă care au îmbrățișat această formulă și au militat pentru ea, fie teoretic, fie practic, fie în amândouă direcțiile, unii cu exagerare — naturaliștii extremiști, — alții cu moderație, în orice caz cu diverse și subtile nuanțe între ei, citez pe: Ellen Key, Ludwig Gurlitt, Berthold Otho, Heinrich Scharrelmann, Fritz Gansberg, Ernst Meumann, William Stern, A. Gerlach, Hugo Gaudig, E. Linde, Robert Seidel, E. Lüttge, Dr. A. Pabst, G. Kerschensteiner, John Dewey, A. Ferrière, și mulți alții.

Cu toate că în cursul lucrării voi cita adesea pe sus zișii pedagogi și pe alții, țin însă să citez chiar de acum pe acela care, fiind aproape creatorul pedagogiei experimentale, de laborator, deci cu adâncă formație științifică, nu poate fi învinuit că teoretizează din pură afectivitate și pură imaginație, — cum făcuse Rousseau. Acesta e Ernst Meumann, care afirmă categoric, că orice activitate educativă trebuie să se desfășoare pornind dela psihologia copilului, dela natura lui (*vom Kinde aus*). Mijloacele educației și culturii și materialul de învățământ trebuie să se potrivească cu stadiile și legile evoluției copilului.

Iar urmașul lui Meumann la institutul de pedagogie experimentală dela Hamburg, William Stern — un pedagog cu adâncă formație științifică și el, se mișcă pe aceeași linie psihologică, a pedagogiei pornind dela copil.

Cel dintâi a fost discipolul marelui Wundt, creato-

rul psihologiei experimentale în Europa; cel de-al doilea elevul lui C. Stumpf și al lui Ebbinghaus, psihologi experimentali de marcă ai Germaniei.

Însă și ceilalți pedagogi, pe care i-am citat, fără a fi făcut psihologie experimentală, au fost mari psihologi de observație și de intuiție, care au spus despre sufletul copilului adevăruri sigure, eterne, și de care pedagogia n'ar putea face tabula rasa, fără a aduce pagube grave în educația copilului. Până și Rousseau, care și-a părăsit copiii, în loc să și-i studieze, cum îndemna pe alții, și să-i crească după principiile sale, Rousseau, cu o intuiție genială, misterioasă poate, chiar mai mult decât atâți pedagogi practici a anticipat strălucit asupra datelor psihologiei infantile moderne.

Nu împărtășesc, de aceea, în privința lui, părerea lui Richard Müller-Freienfels, care, într'o recentă lucrare: *Kindheit und Jugend, Art und Entwicklung des werdenden Menschen* (1937, Verlag von Quelle und Meyer in Leipzig), spune:

„De sigur că a fost o noutate ne mai auzită, când J. J. Rousseau, în *Emil al său*, a pus în centrul unei cărți romantice ca aceasta un copil, și anume chiar un copil mic; însă această carte, pe care contemporanii o socoteau ca o evanghelie, dovedește totuși numai că autorul ei cunoștea foarte puțin copii adevărați, și cei care-l admirau, tot așa de puțin. Căci, altfel, ar fi trebuit să observe că Rousseau, care a trebuit pe proprii lui copii să-i ducă la azil, în *Emil al său* zugrăvește numai o păpușă model, fabricată pentru scopurile lui pedagogice, un manechin fără viață, la care el probează principiile lui educative.

În această carte, în care copilul său model nu se aseamănă de loc cu alți copii, nu se poate găsi nimic din adevărata viață a copilului. Sufletul lui Emil e un mecanism, care e conceput după teoriile psihologiei sensualiste de pe atunci; întrebările și răspunsurile lui sunt făurite la birou. Emil este un homuncu-



lus, cum zugrăvește Goethe pe al său în „Faust“, și de sigur că el ar fi avut în viața lui o soartă tot așa de tristă, ca și a acestuia, dacă Rousseau ar fi aplicat teoriile sale educative la un băiat real“.

Nu subscriu la această zugrăvire cu totul exagerată a lui Müller-Freienfels. Rousseau a fost, prin intuiție genială, un mare psiholog. Poate că n'ar fi izbutit să aplice această psihologie la pedagogia lui, dacă ar fi practicat vreuna. Însă, adesea, e o sciziune profundă între teoreticieni și practicieni, cei dintâi pierzând pământul de sub picioare, când sunt aduși la practică; cei din urmă amestecând la valul teoriilor și nefiind în stare să justifice o practică, genială, poate, prin motivări teoretice. Să luăm cu dreptate tot ce e bun, și la unii și la alții, și să încercăm în practică împăcarea lor.

Cine oare a relevat, cu mai mult accent decât Rousseau, impulsul către mișcare al copilului, pe care școala activă, pentru unul din scopurile sale, își construiește atâtea și atâtea din procedeele sale metodice? De sigur, nu e o noutate, poate chiar e o observație comună, dar adânc reală și exprimată de el într-o formă care a făcut, face și va face mereu epocă: „Il veut tout toucher, tout manier; ne vous opposez point à cette inquiétude; elle lui suggère un apprentissage très nécessaire. C'est ainsi qu'il apprend à sentir la chaleur, le froid, la dureté, la mollesse, la pesanteur, la légèreté des corps, à juger de leur grandeur, de leur figure et de toutes leurs qualités sensibles, en regardant, palpant, écoutant, surtout en comparant la vue au toucher, en estimant à l'oeil la sensation qu'ils feraient sous ses doigts“.

Nu e aceasta o observație psihologică de un desăvârșit realism și, ca atare, metodologia activistă implicată în ea nu e cât se poate de justificată?

Și nu e în psihologia modernă un adevăr curent și acesta, nedesmințit de nicio cercetare cât de experimentală, cât de științifică: „Les premières sensa-

tions des enfants sont purement affectives ; ils n'aperçoivent que le plaisir et la douleur. Ne pouvant ni marcher ni saisir, ils ont besoin de beaucoup de temps pour se former peu à peu les sensations représentatives qui leur montrent les objets hors d'eux-mêmes ?“

Și nu e, tot astfel, adânc psihologică critica pe care Rousseau o îndreaptă în contra maximei lui Locke : a raționa cu copiii? „De toutes les facultés de l'homme, la raison, qui n'est, pour ainsi dire, qu'un composé de toutes les autres, est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard ; et c'est de celle-là qu'on veut se servir pour développer les premières ! Le chef-d'oeuvre d'une bonne éducation est de faire un homme raisonnable : et l'on prétend élever un enfant par la raison ! C'est commencer par la fin, c'est vouloir faire l'instrument de l'ouvrage. Si les enfants entendaient raison, ils n'auraient pas besoin d'être élevés ; mais en leur parlant dès leur bas âge une langue qu'ils n'entendent point, on les accoutume à se payer de mots, à contrôler tout ce qu'on leur dit, à se croire aussi sages que leurs maîtres, à devenir disputeurs et mutins ; et tout ce qu'on pense obtenir d'eux par des motifs raisonnables, on ne l'obtient jamais que par ceux de convoitise, ou de crainte, ou de vanité, qu'on est toujours forcé d'y joindre“.

Nu ar crea mai de grabă homunculi, manechine, o educație prin raționare cu copiii, în forma cunoscutilui dialog care urmează după citatul de mai sus ? (vezi cartea II, pag. 72, ediția Garnier Frères, Paris).

Dar, tot Emile e plin de adevăruri azi curente în psihologia infantilă, și n'aș mai termina, poate, cu scoaterea lor la suprafață din împletitura de paradexe, și de exagerări, și de greșeli, de sigur, în care ele se găesc.

Dar chiar în ipoteza că, într'adevăr, construcția lui Emile ar fi aceea a unui manechin, meritul co-



vârșitor al lui Rousseau e că a dat un mare impuls psihologiei infantile și pedagogiei activiste moderne. Și peste el nu se poate, de aceea, trece cu ușurință.

Cu toate că am vorbit de principiul psihologic și în toate celelalte lucrări ale mele <sup>1)</sup>, simt nevoia să reiau aici această problemă tratând-o în proporții ceva mai mari, simt nevoia să-i consacru o lucrare specială întregă, sub acest titlu ce o enunță categoric : „Școala psihologică“.

Care sunt motivele care mă îndeamnă la publicarea acestei lucrări sintetice ? Intâiul este acela că, în lucrările citate, cu toată stăruința ce am pus pentru susținerea principiului psihologic, multe alte probleme pedagogice am desbătut în el, așa încât interesul s'a împărțit între toate câte s'au cercetat sau pomenit acolo.

Însă eu socotesc că e așa de important, de hotărîtor acest principiu pentru orice reformă școlară, încât merită, fără discuție, un studiu special consacrat lui.

Al doilea motiv e că a trecut relativ multă vreme dela apariția acelor lucrări, așa că, odată cu așternea atâtor ani peste ele, s'au mai putut uita. Și cată de aceea să fie reîmprospătate.

Al treilea e, că și eu am mai evoluat de atunci, atât pe calea experiențelor didactice personale, cât și a multor lecturi noi ce am mai făcut în urmă, mulțumită cărora am strâns un material nou, pe care vreau să-l pun la dispoziția colegilor mei, așa cum am făcut totdeauna cu tot ce mi s'a părut că merită truda împărțirii către ei.

În sfârșit, revin stăruitor și special la principiul psihologic și pentru considerația dureroasă că, vai ! e prea lungă calea dela teorie la practică : deși în teo-

---

<sup>1)</sup> Vieață în studiul matematicilor ; Vieață în studiul științelor naturi ; Pentru reforma învățământului istoriei ; Pentru educația estetică a copilului ; Geografia în tablouri, (în colaborare cu T. Geantă) ; Și azi eu tot așa cred ; etc.

rie acest principiu nu mai e pus de nimeni la îndoială, toți sau aproape toți afirmând că școala trebuie orientată după psihologia copilului, fiindcă altfel e artificială și, de aceea, nerodnică, în practică nu e încă un principiu așa de cardinal, școala nu se orientează încă în deajuns după el, căci urmează, încă, în ea cu procedee și maniere didactice, cu metode și forme profund antipsihologice.

E dureros, de sigur, că la noi e un drum atât de lung de străbătut încă dela teorie până la practică, și că suntem de abia la începutul începutului acestui drum. Sigur, nu vreau să cred nicio clipă că am fi noi, Românii, cei mai înceți în evoluția noastră culturală și socială. Dacă aș avea aici vreme și loc să fac istoricul reformelor școlare din alte țări, cu cultură și civilizație mai vechi mult decât ale noastre, s'ar constata că multe au pus mult mai mult timp, decât am pus noi, în evoluția lor până la starea de azi. Inșă, dela o vreme, ritmul evoluției s'a iuțit considerabil la ele, așa încât acum ne întrec mult și prin această iuțire, și prin ceea ce au strâns în atâtea veacuri ale istoriei lor culturale. E o lege sociologică, după care evoluția e determinată într'un grad mare și de raporturile exterioare, de imitație, care se manifestă în raport direct cu apropierea, cu strângerea și complicarea relațiilor, cu interdependența ce crește zi cu zi, până la a deveni de fier, tiranică. Așa încât, pe lângă că nu e de loc o demnă consolare să te asemești în încetineala ta cu a altora, nici nu te poți menține multă vreme în această încetineală, ești silit și tu să-ți iuțești pașii, o faci volens nolens.

Nu sunt nici pentru mimetism slugarnic, pentru mania de a ne uita totdeauna cu jînd la vecini și de a face la fel; dar nici pentru xenofobia exagerată, care pretinde a ridica ziduri chinezești între țări, ca să nu pătrundă nimic dela unele la altele. Nicio atitudine, nici cealaltă nu sunt expresia unui ritm de evoluție normală. Ideile dinafară, critic examinate,



trebuie asimilate, cernute prin sita propriului suflet etnic, pecetluite cu originalitatea acestui suflet, dar nu respinse de plano sub cuvântul de a nu trăda această originalitate.

Oricare ar fi deosebiriile dintre popoare, sufletele lor lucrează și în virtutea unor legi generale, căci, în esență, sufletul omenesc e unul și același. Chiar și deosebiriile nu sunt întâmplătoare, și ele se creează după anumite legi generale ce cârmuesc sufletul omenesc.

„Tot ce este unic, special și nerepetibil, — zice Ernst Krieck <sup>1)</sup>, — tot ce e pur și simplu fapt și destin individual în omenire, se construiește pe temelia general omenească imutabilă; e o mlădiere a normelor și legilor, care sunt parte constitutivă de bază în orice umanitate. A recunoaște unitatea în multiplicitate, a privi generalul în particular, a stabili normele de legi și tipurile fundamentale, este înțelesul ultim al științelor comparate“.

Pedagogia e, trebuie să fie, și ea, o știință comparată, fiindcă are de a face cu formația sufletului omenesc și în laturile sale generale, comune omenirii întregi. Așa dar, ea nu se poate izola numai pe terenul etnic specific, fără mari pagube pentru desvoltarea a ceea ce e tipic, general, clasic, spre a spune astfel, în omenire.

Ceea ce s'a opus și se opune progresului pedagogic la noi, ori îl face să meargă încet de tot, ca melcul, sunt o mulțime și o mulțime de prejudecăți psihologice și sociologice vechi și adânc înrădăcinate. O puternică teamă de înnoire, apoi, un puternic mizoneism se pune de-a-curmezișul prefacerilor teleologice și metodologice pe care le-ar impune etica adevărată și psihologia reală a copiilor, și care ar mântui școala de multe greșeli contra firii lor și în con-

<sup>1)</sup> E. Krieck, *Menschenformung*, pag. 1. Verlag Quelle und Meyer, Leipzig.

tra vieții sociale în genere, ar salva multe din idealurile ei, azi zădărnicate. Suntem, scurt vorbind, înnăbușiți încă de-a-binelea de o rutină pedagogică, ce face din învățământul nostru o unealtă de îndoită plictiseală, și pentru copii, și pentru învățători și profesori.

Însă un învățământ care se târăște în această atmosferă de reciprocă plictiseală, n'are „priză“ puternică asupra sufletului elevilor, el nu-i cucerește de loc și rămâne, de aceea, superficial, nefolositor pentru viață, pradă unei uitări totale, îndepărtează de școală și de învățători și profesori inima lor din ceasul întâiu, și, de aceea, clipa mântuirii școlii devine o clipă de aproape unică fericire în viață, fiindcă, în sfârșit, poate să înceapă pentru ei era binecuvântatei și dulcii uitări a învățaturii prea amare.

S'a spus adesea, e adevărat, că această amărăciune a învățaturii are și ea valoarea ei etică, și chiar și didactică: etică, fiindcă deprinde pe copii cu truda și suferința, lucruri atât de folositoare în viață, fiindcă la tot pasul dau de acestea, și de aceea trebuie să se fi deprins de timpuriu cu ele; didactică, pentru că, și de-ar uita, materialmente vorbind, tot ce au învățat, le rămâne exercițiul formal al inteligenței, ca un folos de netăgăduit, și înrâurirea ce continuă a se exercita în subconștientul și inconștientul lor.

Nu tăgăduim partea de adevăr din aceste întâmplări. În ce privește exercițiul formal al minții, ca să începem cu el, nimeni nu-l poate tăgădui, negreșit. Tot așa și dinamismul subconștientului și inconștientului. Dar școala e instituită, oare, numai pentru câștigul formal al sufletului? Nu e ea și ca să dea cunoștințe reale și îndemânări practice materiale, folositoare în viață, dexterități ca puteri de acțiune în mediul social respectiv? Insuși exercițiul pur formal al minții se desfășoară mai bine, mai rodnic, prin metode psihologice, atrăgătoare, decât prin unele artificiale și, ca atare, plictisitoare. Cu atât mai mult



valoarea materială a învățământului și educației se promovează prin metode care nu plictisesc.

Iar cât privește obiecția, că școala cea amară, cu suferințe și trudă, e folositoare prin faptul că deprinde pe copil cu ceea ce întâmpină mai mult în viață, netăgăduit că are o parte de adevăr. Dar și școala pe care a trăit-o copilul înainte de școala oficială, și o trăiește, școala vieții lui, a fost și e mai departe plină de trudă și amărăciuni, — să ne gândim la copiii dela țară, care ajută sdravăn la munca lor grea pe părinți, și la ai meșteșugarilor sau oamenilor săraci și dela orașe, care învață în lipsuri mari, munciți din greu și la treburile părintești — și va fi și după școala oficială la fel. Slavă Domnului, că învață omul ce e suferința și truda — cu mici și neînsemnate excepții — în toată viața lui, al cărei bilanț se soldează mult mai mult cu suferințe de cât cu plăceri. Și atunci să mai facem și din școală un iad, cum e iadul vieții adulte, cu grijile și necazurile și amărăciunile ei? Cel puțin în școală omul să regăsească oarecum paradisul pierdut, să stea cu drag în ea și să'nvețe cu drag, nu în lânzezeala plictiselii.

Învățătorul și profesorul care plictisesc pe copii, și se plictisesc și ei, devin niște declasați în carieră, ori ajung cel mult niște funcționari didactici conștiincioși, ce cântăresc, ca la farmacie, știința elevilor lor și-i clasifică după această drămuire.

Ar trebui ca școala să fie cu totul iubită, cât ține ea, și să rămână și după terminarea ei tot atât de iubită: sufletele elevilor, cel puțin ele, ar trebui să se poată întoarce mereu în ea, cu aceeași bucurie ca la revederea casei părintești și a locului natal, cu ulițele vrăjite ale copilăriei sprințare și jucăușe, după o despărțire mai îndelungată, în care timp mereu le-a stăpânit nostalgia lor. Și dacă sufletele foștilor elevi ar rămâne mereu puternic aninate de școală, dacă ea și-ar putea prelungi, prin amintirile cele mai frumoase ce ar lăsa, raza ei de bună influență de-a-

lungul întregii lor vieți, ar exista mult mai puțini desrădăcinați dela vatra lor decât azi, și câte prefaceri morale mari nu și-ar avea aici izvorul, ce frumoasă atmosferă de cultură n'ar trezi ea în viața satului tot și, prin urmare, și a Statului tot, câte opere mari spirituale, și chiar și economice, nu s'ar înfăptui în ea și pe temelia ei !

Așa dar, trebuie creată școala cu influență trainică, permanentă, și conștient și subconștient. Și numai pe temelia adevăratei psihologii a copilului se poate ea crea astfel.

De altminterlea, orice instituție, nu numai școala, trebuie să fie psihologică, să se adapteze, dacă e să dureze și să propășească, la trebuințele nu numai economico-materiale ale indivizilor pentru care ea s'a creat, ci și, mai ales, la dispozițiile lor psihice, la firea lor. Să admitem ipoteza extremă, nerealizabilă, că viața unui stat ar fi așa organizată, încât să mulțumească materialmente pe toți. Inșă dacă această mulțumire materială ar fi realizată cu prețul renunțării la bunurile sufletești cele mai căutate : cu prețul libertății de mișcare și de gândire, cu prețul renunțării la orice cultură, la artă, la religie, la filosofie, la știință, la orice năzuință spirituală, cine ar primi mult timp o astfel de organizare îndestulătoare numai pentru stomac, dar omoritoare pentru suflet ?

Deci, orice legislație antipsihologică e sortită, ori să piară în cel mai scurt timp; ori, dacă reușește să dureze prin împrejurări de tiranie politică, cum istoria ne zugrăvește destule cazuri, — mă gândesc, s. e., la comunism — să constituie o calamitate pentru indivizi. Și, în ciuda tuturor filosofiilor sociale și a curentelor politice derivate din ele, și care subprețuesc pe individ cu totul, reducându-l la rolul de simplu număr, sau simplă rotiță ori simplu șurub într'un mecanism uriaș, eu cred că, în ultimă analiză, scopul statului e tot individul : pentru binele și fericirea lui



s'a creeat și, deci, pe ea trebuie s'o urmărească el mereu ca principal scop. Individul nu poate fi socotit ca un simplu șurub angrenat strâns într'o mașină uriașă, pentrucă viața socială nu e, nu trebuie să fie, nu e bine să fie un mecanism. Viața socială își are rădăcinile în viața psihologică a indivizilor, și aceasta se caracterizează, înainte de toate, prin spontaneitate și tendința spre libertate, prin individualizare, adică prin diferențiere. Numai organizarea socială care respectă aceste forme ale structurii psihice individuale, poate dura.

Din cea mai fragedă vârstă, omul normal manifestă însușirile de mai sus: are puternice aplecări spre activitate spontană, liberă, se creează pe el, zi cu zi, subconștient o vreme, apoi și conștient, ca o individualitate proprie, diferită de celelalte individualități. Există în omenire, de sigur, și spiritul gregar, pe treptele mai de jos ale evoluției sale, și el nu piere de tot niciodată, și e foarte bine că nu piere. Însă pe scara evoluției el se tocește treptat, și în locu-i se înalță tendința de individualizare, care, când e perfect conștientă, duce la personalitate. Școala cu adevărat psihologică spre personalitate tinde, din ea își face supremul ei ideal. Paginile ce urmează ținesc s'aducă încă o contribuție la creerea pedagogiei psihologice personaliste la noi.

Concepția personalismului în pedagogie are mulți adversari, care susțin că ea e primejdioasă pentru viața socială, putând, la extrem, să nască, vrând nevrând, curente antisociale, anarchice. Voiu desbate pe larg această problemă într'un capitol special. De pe acum însă vreau să deschid adevărata perspectivă din care trebuie văzută această problemă.

Pentru ca societatea, printr'o anumită educație, să imprime spiritul ei excesiv, totalitar socializator indivizilor, ducând până la anihilarea nu numai a personalităților, ci și a individualităților, ar trebui ca puterea ei, prin educație, să fie neșarmurită. Pentru

asta, ar trebui ca sufletele indivizilor, când vin pe lume, să fie, după cum credeau psihologii sensualiști, ca o foaie de hârtie nescrisă, tabula rasă, ori ca o ceară sau ca un aluat căruia să-i poți da orice formă vrei. Aceasta însă e o nonexistență psihologică. Educația nu poate activa decât în cadrul aptitudinilor cu care copiii vin pe lume, ținând seama și de ereditatea lor, care, neîndoios, există ca o zestre puternică a naturii. Nu poți educa și desvolta de cât ceea ce există. A creea dispoziții pe de-a'ntregul, de toutes pièces, este o imposibilitate totală organică.

Dacă ne plimbăm cu un grădinar prin grădina lui de trandafiri, — zice R. Müller Freinfels, — el ne arată plin de adevărată mândrie formele felurite, în care și-a „crescut“ plantele lui. Și poate că ne povestește atunci despre metodele lui, prin care a înfăptuit diferitele culori, forme și parfumuri la speciile sale de trandafiri. Poate că el crede într'adevăr, că însuși el „a făcut“ toate acestea; dacă însă are vederi ceva mai adânci, va recunoaște, că activitatea cu adevărat creatoare n'a fost depusă chiar de el, ci de plante înseși. El poate să practice încrucișări artificiale și hibridizări, însă rezultatul se produce pe temeiul unei legi naturale interne. El poate mai târziu să altoiască tulpinițele, să le netezească, să le împecheze și să facă să circule seva dintr'una într'alta, poate să distribue însorirea și încălzirea și să facă multe altele; dar cu toate acestea nu poate face altceva decât să schimbe puțin evoluția naturală, rezultatele înseși le aduce trandafirul pe temeiul unei activități lăuntrice. Trandafirul rămâne veșnic trandafir, chiar de-a-lungul celor mai deosebite specii; el e rezultatul unei activități vitale, unei evoluții permanente și integral unitare, și chiar și cel mai iscusit grădinar nu poate face dintr'un trandafir un crin sau o lealea. Trandafirul rămâne trandafir, și toate speciile lui în cele din urmă le face nu grădinarul, ci natura.



Tot așa e și cu educația omului. Numai niște educatori mărginiți cred că educația ar fi propria lor activitate, că elevul lor ar fi un ce pasiv, care se poate modela în voie de către impresiile exterioare și de învățătura, comunicată de educator omului în devenire. De sigur că educația poate face câte ceva și chiar să neglijeze; însă ceea ce izbuteste și chiar și ce nu izbuteste, e totdeauna determinat hotărîtor de „natura“ copilului, în care lucrează o evoluție lăuntrică, asupra căreia educatorul are numai puțină putere. Și chiar când educatorul nu ia seama, eul în devenire ia poziție față de tot ceea ce îl influențează; și chiar când pare că se supune constrângerii din afară, totuși natura își urmează drumul ei, și când constrângerea merge prea mult alături de natură, ea e scuturată, și natura străbate prin ea sau chiar o sfărâmă“<sup>1)</sup>.

Nu se poate forma copilul de cât în cadrele legilor lui psihologice, și, dacă aceasta ar duce la o formație antisocială a lui, aș regreta-o mult, dar aș spune: nu se poate altfel, e o fatalitate organică! Din fericire, cum voiu demonstra într'un capitol special, școala psihologică nu e de loc antisociologică, fiindcă în personalitate există și instincte sociale formate în cursul vremurilor și încrustate în spiritul omului prin ereditate. Așa încât, când desvoltăm pe copil pe temeiul psihologiei sale, ne ocupăm și de sfera instinctelor sociale și le desvoltăm și pe acestea, în chip tot așa de natural psihologic.

Ar putea fi folosite două metode într'un studiu ca acesta: o metodă ar fi aceea, de a pleca dela psihologia reală, pozitivă a copilului, de a-i zugrăvi amănunțit caracterele și de a le explica, și apoi, după aceasta, de a vedea intrucât instrucția și educația se conformează ei.

O altă metodă — și aceasta mi se pare aici mai ni-

1) R. Müller Freinfels, *Kindheit und Jugend*, pag. 22—23

merită și o voiu adopta — e de a constata întâi lipsurile și cusururile școlii de azi și de a le explica îndată prin greșelile de psihologie ce stau la temelie lor. Cu alte cuvinte, e o metodă ce începe îndată cu critica și se ridică dela ea numai de cât la considerații psihologice și la propuneri de schimbări metodologice în pedagogie pe temelii lor.

Spuneam mai sus, că ceea ce se opune progresului pedagogic la noi sunt niște prejudecăți psihologice și sociologice vechi, care produc un spirit de pronunțată inerție față de orice încercări de înnoire. Atunci, de aici trebuie să începem: dela constatarea, descrierea și dărâmarea acestor prejudecăți (vezi Partea I și II. Prejudecăți psihologice în pedagogie și Prejudecăți etico-sociologice în pedagogie). Să doborâm întâi anumiți idoli, la care pedagogii tot se mai închină, și pe urmă să construim pe terenul rămas descurcat, adevărata școală, care e numai aceea croită pe măsura firii copiilor, în perspectivă copilărească, numai aceea în care, prin această croială pe măsură, se'nvață cu drag, și buna purtare se deprinde tot cu drag.

AUTORUL

26314





## PARTEA ÎNTÂIA

### A. PREJUDECĂȚI PSIHOLOGICE ÎN PEDAGOGIE

#### CAPITOLUL I

### 1. RELAȚIA DINTRE CONCRET ȘI ABSTRACT

Relația dintre concret și abstract e foarte greșit înțeleasă azi de mulți didacticieni. Adesea se confundă concretul cu simplul, și se dublează principiul: să mergem *dela concret la abstract*, cu principiul: să mergem *dela simplu la complicat*. Deci concretul ar fi și simplu, și abstractul și complicat.

La copii nu e de loc așa, însă. La ei, adesea, ce e complicat e și concret, și de aceea ușor, și ce e simplu e abstract, și de aceea greu.

Să dăm câteva exemple doveditoare:

a) *Copiii sunt mari amatori de desen, de zugrăveală multicoloră.* Ce le place mai mult, un timp oarecare, e să aibă creioane, colori, cretă, hârtie, și, în lipsă de hârtie, zugrăvesc pe ce nimeresc: pe uși, pe pereți, pe podea, pe masă, și pe câte și mai câte. Se cufundă uneori atât de mult în această activitate

„*picturală*“, încât uită și de masă, și de joc, și de orice, și zugrăvesc întruna, și schimbă mereu tema, și șterg și corectează, și iar trec la alt subiect, și iar șterg și corectează, până ce, însfârșit, li se pare a fi atins cu unele gradul care să-i mulțumească, — după tehnica lor, firește. Și cu câtă grijă și plăcere le păstrează și le arată pe acestea din urmă!

Dar ce le place copiilor să deseneze, „să picteze“ mai mult? Nu lucruri simple, ci *complicate*, și au curajul, de aceea, să pornească dintr'odată la zugrăvirea de lucruri complicate, amănunțite, așa cum oferă cu duimul vieța din jurul lor. Nu le place de loc să deseneze un cerc *ca atare*, un pătrat, un triunghi, pentru simplitatea lor geometrică; dar le place nespuse de mult să deseneze o roată de car, ori de trăsură, de tren ori de automobil, cu spițe, și obezi și cercuri; dacă desenează un tren, nu fac un singur vagon, ci un convoiu de vagoane, pentru că trenul lung i-a interesat mai mult, și vor desena locomotiva cu tenderul ei, și cu cât mai multe țevi, și șuruburi, și robinete, chiar dacă le vor situa alandala, stângaciu, fără perspectivă, și cu linii de desen comice, din punctul nostru de vedere adult. Tot așa, nu le place să deseneze un triunghi simplu, dar nespuse de mult le place să lege triunghi de triunghi, ca să reprezinte un motiv de covor țărănesc, sau o friză de zid. De orice figuri geometrice ar fi vorba, ei intuesc în ele numai fragmente din lucruri reale, concrete, și le adună în desenul lor în lucruri reale, așa dar *complicate*, cum sunt mai toate lucrurile din preajma lor. Când sunt mici de tot — și totuși țin și atunci un creion sau o cretă în mână, fiindcă imboldul de a desena se manifestă destul de timpuriu, mai ales când e ațâțat de prilejuri de imitație, — vor face ei două, trei linii întretăiate, ca să întruchipeze pe mama ori pe tatăl, ori un cal sau o pisică; dar în fantazia lor puternică și bogată vor vedea în ele pisica ori calul, ori pe tatăl sau mama, în integritatea lor concretă,



așa cum sunt în viață. Ce e complicat, amănunțit, și prin aceasta și pitoresc, le atrage atenția mai mult, cu viu interes, și oricât de greu ar fi de figurat prin desen lucrurile complicate, ei la ele, așa cum sunt, complicate, amănunțite și pitorești, se reped, cu tot curajul naiv, nelogic, dacă vrei, dar în care își au izvorul toate condițiile de izbutire în lucrările serioase, grele, de mai târziu, din viață.

„Dacă ne uităm la desenele copiilor cu de-amănuntul, vedem că ele nu merg, cum pretind teoriile educației, dela mai ușor la mai greu, ci încep aproape totdeauna cu ce e mai greu, *cu omul*“<sup>1)</sup>. E drept că ei nu sunt încă, nu pot fi stăpâni pe o tehnică de execuție fără greș sau, în tot cazul, apropiată de a adulților. Omul îl face în schiță sumară, și animalele, și tot ce e mai complicat tot astfel. După faza simplă, ca execuție, a mâzgăliturii, a aruncării câtorva linii întretăiate, urmează faza *schemei*. „...Copiii folosesc, cei mai mulți, o schemă relativ identică, care se regăsește și în desenele popoarelor primitive, așa zisul „Kopffüssler“. Adică se desenează un chip în formă de cerc, în care unele linii întruchipează ochii, nasul și gura, și dintr’o linie aleargă câteva linii divergente, care reprezintă mâinile și picioarele. Lucru de mirare e că trupul, care e totuși masa principală a corpului omenesc, e desenat simplu, cu lipsuri. Explicarea e de căutat poate în faptul că interesul copilului... merge întâi de toate spre ceva care se mișcă. Trupul însă îi apare copilului ca nemișcat, pe când picioarele și brațele, însă și ochii și gura, sunt foarte dinamice. De aceea ele sunt mult mai interesate, și deoarece copilul cu desenele sale nu vrea numai să exprime, ci adesea și să povestească, se vede în desenul său năzuința să arate mișcarea... Copilul nu exprimă lucruri, ci „roluri“. Figurile lui „fac“ câte ceva. Dacă el dă ex-

1) R. Müller Freienfels, op. cit pag. 134.

plicații la tablourile lui, de obicei spune: „Omul merge“, — sau „trenul merge la Berlin“.

E cu puțință să nu cităm și pe Rousseau în această chestiune? Ce vederi psihologice și pedagogice adânci și mereu de actualitate formulează el cu privire la desen! Din ele rezultă aceeași observare, a *mersului dela complicat la simplu*: „je veux qu'il (Emile) n'ai d'autre maître que la nature, ni d'autres modèles que les objets. Je veux qu'il ait sous les yeux l'original même et non pas le papier qui le représente, et qu'il crayonne une maison sur une maison, un arbre sur un arbre, un homme sur un homme, à fin qu'il s'accoutume à bien observer les corps et leurs apparences, et non pas à prendre des imitations fausses et conventionnelles pour des véritables imitations. Je le détournerais même de rien tracer de mémoire en l'absence des objets, jusqu'à ce que, par des observations fréquentes, leurs figures s'impriment bien dans son imagination...“

Din toate cele spuse rezultă, așa dar, că psihologia de desenatori e alta la copii de cât cea presupusă de vechea metodică a desenului, după care *se începea cu puncte, linii simple, figuri geometrice tot simple*, etc.

Concluzia metodologică a acestei constatări e: *înlocuirea desenului de puncte și linii, și figuri simple, abstracte, artificiale, prin desenul viu, de obiecte și ființe din natură*.

„Vechea metodă, zice H. Scharrelmann, <sup>1)</sup> caută să conducă pe copil dela linia dreaptă la tablou. Eu cred că e mai natural să lăsăm să se înceapă desenul *cu scene pline de viață*, și pe urmă, printr'o progresivă îngustare a temelor, să-l conducem la elementele expunerii desenate, la formele liniilor. Dacă apoi aceste elemente ale artei sunt exercitate,

1) H. Scharrelmann, *Das Malen und Zeichnen*, Verlag G. Westermann.



copilul poate — însă acum *cu mână instruită!* — să treacă iarăși la teme mai largi.“

Și, în altă parte, tot Scharrelmann recomandă:

„Ar trebui ca în clasa elementară să se dea copiilor numai astfel de teme de desen, care să le îngăduie să *expună fel de fel de obiecte unele lângă altele într'un tablou*. Cele mai largi teme (Crăciunul, războiu, bălciu, ziua de naștere, nuntă, stradă ș. a.) influențează mai tare ca oricare altele asupra plăcerii de a zugrăvi, fiindcă ațâță fantazia. Apoi, cu cât copilul devine mai mare, cu atât mai restrânsă trebuie concepută tema desenului. Ca exemplu, dar care trebuie înțeles *cum grano salis*, citez:

1. În anul întâiu școlar deseneuri privitoare la casa părintească în genere,

2. În al doilea, odaia locuită,

3. În al treilea, desenul ceasornicului din odaie,

4. În al patrulea, desenul cifrelor cadranului,

5. În al cincilea, felurite cercuri concentrice, cum se văd pe cadranul ceasornicului.“<sup>1)</sup>

Firește, indicațiile lui Scharrelmann, cum el însuși spune, trebuie dozate după clasele pe care le au învățătorii, *cum grano salis*.

În orice caz, *dela complicat la simplu, dela concret la abstract*.

Să cităm în sprijinul acestei concepții psihologice reale și pe un mare filosof, pe *Felix Ravaisson* — după o expunere a lui *H. Bergson*, în lucrarea sa *La Pensée et le mouvant*: Comentând viața și opera lui, Bergson ajunge și la concepția sa despre desen, pe care Ravaisson a exprimat-o în următoarele împrejurări:

„Le ministère de l'instruction publique avait mis à l'étude, en 1852, la question de l'enseignement du dessin dans les lycées. Le 21 jun 1853, un arrêté chargeait une commission de présenter au ministre un projet d'organisation de cet enseignement. La

1) Op. cit. pag. 20—21.

comission comptait parmi ses membres Delacroix, Ingres et Flandrin ; elle était présidée par M. Ravaisson. C'est M. Ravaisson qui rédigea le rapport. Il avait fait prévaloir ses vues, et élaboré le règlement qu'un arrêté du 29 décembre 1853 rendit exécutoire dans les établissements de l'État. C'était une réforme radicale de la méthode usitée jusqu'alors pour l'enseignement du dessin.

Les considérations théoriques qui avaient inspiré la réforme n'occupent qu'une petite place dans le rapport adressé au ministre. Mais M. Ravaisson les reprit plus tard et les exposa avec ampleur dans les deux articles *Art et Dessin* qu'il donna au *Dictionnaire pédagogique*. Écrits en 1882, alors que l'auteur était en pleine possession de sa philosophie, ces articles nous présentent les idées de M. Ravaisson, relatives au dessin, sous une forme métaphysique qu'elles n'avaient pas au début... Du moins dégagent-ils avec précision la métaphysique latente que ces vues impliquaient dès l'origine. Ils nous montrent comment les idées directrices de sa philosophie se rattachaient à un art qu'il n'avait jamais cessé de pratiquer. Et ils viennent aussi confirmer une loi que nous tenons pour générale, à savoir que les idées réellement viables, en philosophie, sont celles qui ont été vécues d'abord par leur auteur, — vécues, c'est-à-dire appliquées par lui, tous les jours, à un travail qu'il aime, et modelées par lui, à la longue, sur cette technique particulière.

La méthode qu'on pratiquait alors pour l'enseignement du dessin s'inspirait des idées de Pestalozzi. Dans les arts du dessin comme partout ailleurs, disait-on, *il faut aller du simple au composé*. L'élève s'exercera donc d'abord à tracer des lignes droites, puis des triangles, des rectangles, des carrés ; de là il passera au cercle. Plus tard il arrivera à dessiner les contours des formes vivantes : encore devra-t-il, autant que possible, donner pour substruction à son



dessin des lignes droites et des courbes géométriques, soit en circonscrivant à son modèle (supposé plat) une figure rectiligne imaginaire sur laquelle il s'assurera des points de repère, soit en remplaçant provisoirement les courbes du modèle par des courbes géométriques, sur lesquelles il reviendra ensuite pour faire les retouches nécessaires. *Cette méthode*, d'après M. Ravaisson, *ne peut donner aucun résultat*. En effet, ou bien on veut apprendre seulement à dessiner des figures géométriques, et alors autant vaut se servir des instruments appropriés et appliquer les règles que la géométrie fournit; ou bien c'est l'art proprement dit qu'on prétend enseigner, *mais alors l'expérience montre que l'application de procédés mécaniques à l'imitation des formes vivantes aboutit à les faire mal comprendre et mal reproduire*. Ce qui importe ici avant tout, en effet, c'est le „bon jugement de l'oeil“. L'élève qui commence par s'assurer des points de repère, qui les relie ensuite par un trait continu en s'inspirant autant que possible des courbes de la géométrie, n'apprend qu'à voir faux. Jamais il ne saisit le *mouvement propre* de la forme à dessiner. „L'esprit de la forme“ lui échappe toujours. Tout autre est le résultat quand on commence *par les courbes caractéristiques de la vie*. Le plus simple sera ici, non pas ce qui se rapprochera le plus de la géométrie, mais ce qui parlera mieux à l'intelligence, ce qu'il y aura de plus expressif: l'animal sera plus facile à comprendre que la plante, l'homme que l'animal, l'Apollon du Belvédère qu'un passant pris dans la rue. Commençons donc par faire dessiner à l'enfant les plus parfaites d'entre les figures humaines, les modèles fournis par la statuaire grecque.“

Considerațiile lui Ravaisson militează, deci, pentru concepția psihologică, confirmată prin numeroase cercetări ale pedagogiei experimentale, că mersul normal la copii e dela complicat, adică dela concret, la simplu, adică la abstract.

BIBLIOGRAFIE cu privire la psihologia desenului și la metoda lui: E. Meumann, *Experimentelle Pädagogik*, R. Müller-Freienfels, *Kindheit und Jugend*, H. Scharrelmann, *Das Malen und Zeichnen*, Hans Plecher, *Pädagogik der Tat*, G. Kerschensteiner, *Entwicklung der zeichnerischen Begabung der Jugend*, W. Stern, *Psychologie der frühen Kindheit*, I. Nisipeanu, *Psychologia pedagogică pentru școlile normale*, I. Nisipeanu și T. Geantă, *Pentru educația estetică a copilului*.

b) Un alt exemplu din care rezultă falsitatea concepției mersului minții dela simplu la complicat: În predarea muzicii în școala primară se comite o mare greșală când, sub motivul simplificării, se predă întâi versurile din poezia ce se învață să se cânte, se memorizează unul câte unul, apoi strofă cu strofă, și, după o asudare de 20 de minute sau 30, se trece apoi și la învățarea melodiei. De sigur, e aici o simplificare, dar nu e și o ușurare. În viața lor antescolară, copiii învață să cânte după metoda globală sintetică, nu după cea analitică, adică învață deodată și versurile și melodia, ca un complex natural, fiindcă așa îl oferă viața. Aud cântecul întreg azi, îl aud mâine, se prinde de fiecare dată de urechea lor o parte, care trăiește subconștient, până îl aud iar, și atunci iar prind, mai mult pe cale subconștientă, alt fragment melodic cu versurile lui, și așa se ncheagă pe nesimțite, parte cu parte, complexul versurilor împletite îndată cu muzica, adică tot ce poate fi mai concret, — deși e mai complicat. Acest concret îi atrage mai mult, e mai ușor pentru ei, decât procedeul simplificator, dar și abstractor, de a despărți învățarea versurilor de aceea a melodiei. În privința aceasta am făcut personal, zeci de experiențe și am fost față la sute de experiențe făcute de elevii mei normaliști, în lecțiile lor de probă la școala de aplicație, și rezultatele au fost incomparabil mai bune de cât cele ce se obțin prin metoda disjungerii învățării poeziei de învățarea melodiei. Iată deci altă concluzie metodică psihologică: învățarea muzicii



odată cu poezia, *prin metoda globală-sintetică*, adică mergând dela complicat la simplu.

Învățarea muzicii poate să se împletească și cu *gimnastică ritmică*, în sensul lui *Jacques Dalcrozes*, adică să se complice și mai mult, și totuși să se'nvețe mult mai lesne și cu mult mai multă atracție, făcând procesele *sincronice*, decât despărțindu-le în timp. Despărțirea aceasta în timp e o abstracție prematură pentru copiii mici de școală, e nenaturală și de aceea plictisitoare, pe când *sincronizarea* a trei elemente: gimnastică ritmică, poezie și melodie, trezește un interes din cele mai puternice, din cele mai vii, o plăcere și o voioșie copilărească pur și simplu cuceritoare.

În general, procedeul meu de predare a cântecelor în școala de aplicație era acesta:

În *introducere* urmăream trezirea unui puternic interes pentru tema poeziei ce urma să se cânte. Conținutul poeziei îl relatam sub forma unei narațiuni interesante, țesută așa încât să cuprindă, ici și colo, aproape formule simetrice, ca în poezie, adică unele versuri erau strecurate cu dibăcie în țesutul povestirii. Aceasta creaa un viu interes pentru poezie, așa încât, când se ajungea la cântarea ei model de către propunător, elevii erau foarte bine pregătiți *afectiv* pentru ea. Când narațiunea se termina, se trecea în modul cel mai natural la anunțarea subiectului lecției de cânt: „După ce copiii au împodobit pomul de Crăciun, s'au așezat în jurul lui și au început să cânte cântecul pomului de Crăciun:

O brad frumos,  
O brad frumos,  
Cu cetina tot verde,  
Tu ești copacul credincios,  
Ce frunza nu și-o pierde“.

Învățătorul lăsa pe copii aproape îndată să cânte și ei, imitându-l pe nesimțite.

Sau se făcea anunțarea așa : „Intâmplarea ce v'am povestit, cu micul toboșar, se și cântă. Ascultați cum :

*Ram plam plam,  
Micul toboșar  
Bate toba să mi-o spargă,  
După el strigă și-aleargă  
Ram, plam, plam,  
Cete de ștregari*“.

Eu am experimentat acest procedeu nu numai în școala de aplicație, cu elevi de-ai mei, și care se deprinseseră cu el și-l gustau cu plăcere, ci în mai toate școlile primare pe care le-am vizitat când am deținut, un scurt timp, calitatea de inspector general al învățământului primar și normal. Au trecut de atunci vreo 20 de ani, — în vara anului acesta (1938) am avut prilejul, într'o stație climaterică, să fiu întâmpinat de niște foste eleve ale unora din școlile ce inspectasem și unde propusesem lecțiuni de cânt după metoda globală sintetică. Mi-a produs o deosebită plăcere întâmpinarea lor cu vorbele : „Ne-ați învățat să cântăm „Micul Toboșar“, v'amintiți? Ne-a plăcut mult !“

Văzusem eu și multe lecții făcute după metoda veche, a disjungerii poeziei de cântec. Impresia de oboseală ce cucerea pe copii, puși întâi să memoreze versurile, era așa de vizibilă, plictiseala așa de accentuată, încât, când ajungeau la învățarea cântecului însuși, erau în lăncezeală și greu se mai înfiripa un interes, deși în sine cântecul e tot ce poate fi mai plăcut pentru copii. E drept că s'ar putea face într'o jumătate de oră poezia, și, într'altă zi, cântecul. Dar e pierdere de vreme inutilă.

c) Dacă trecem la învățarea 1.) *scris-cititului* și la problema alcătuirii *abecedarului* pentru copiii școlare-



lor primare, avem multe constatări de făcut, în legătură cu prejudecata psihologică, că trebuie să procedăm dela simplu la complicat.

E drept că metoda *scriptologică* în predarea scris-cititului, pe temeiul *cuvintelor normale*, pornește de la un tot, adică dela complicat la simplu: dela propoziții la cuvinte, dela cuvinte la silabe, dela silabe la sunete, și combină analiza verbală cu intuiția și desenul — și e bine să se combine și cu lucrul manual.

Însă cusurul metodei scriptologice, care pornește bine dela complicat la simplu, e că *abuzează de analiza conștientă*, și devine, din această cauză, oarecum plictisitoare și obositoare. Analiza face trecerea dela întreg la părți, dela complicat la simplu, la care trebuie, negreșit, să se ajungă, fiindcă literele se învață, pe baza izolării sunetelor, una câte una. Dar această analiză trebuie să se facă oarecum mascat, *subconștient și în chipul cel mai natural posibil*, așa ca școlarii să n'aibă prea mult impresia unui procedeu artificial. Căci, într'adevăr, ei, în viața lor antescolară, n'au despărțit propozițiile în cuvinte, cuvintele în silabe, silabele în sunete — și, dacă au și scris cumva, literele în elementele lor grafice, — *ci au vorbit totdeauna sintetic*, în propoziții, chiar când au rostit cuvinte izolate (care în fond reprezentau gândiri întregi); iar dacă întâmplarea a făcut ca unii să învețe și să scrie — imitând pe cei mai mari — *au scris tot sintetic*, literele întregi dintr'odată, *oarecum în formă de desen*.

Trebuie, pentru a respecta psihologia naturală a copiilor, să mascăm cât putem mai mult procedeele analitice, spre a nu apărea prea conștiente, și aceasta se poate face mai lesne prin metoda *legografică*, care e *sintetică*, și care are marele folos că pornește și dela cunoscut.

Într'adevăr, azi copiii învață să cunoască literele mari de tipar pe nesimțite, fiindcă la tot pasul dau

de ele : în tăblițele cu numele străzilor, pe firme, pe edificiii, titlurile de ziare, și câte și mai câte ! Chiar copiii dela țară dau mereu cu ochii de ele, și 'nvață să le cunoască. Astfel că, atunci când vin la școală, pentru mulți aceste litere sunt destul de cunoscute, ei știu să citească alfabetul mare de tipar, și chiar și pe cel mic, — dată fiind marea asemănare dintre ele. Obiecția, pe care am auzit-o, și am văzut-o și scrisă, că nimeni n'are nevoie să scrie cu litere de tipar, și de aceea nu trebuie să se 'nceapă cu ele, ci cu cele de mână, într'adevăr folositoare, pentru că așa vom scrie toată viața, nu e întemeiată pedagogicește, chiar dacă ar fi practicește. În interesul de a învăța mai târziu lucruri folositoare în viață, dar mai grele, e să se învețe întâi lucruri mai ușoare, care să deschidă gust și pentru cele mai grele. Și alfabetul mare de tipar împlinește această condiție : e mult mai ușor, e aproape cunoscut de copii din viața lor, dă mai multe posibilități de combinare cu desenul și lucrul manual sub fel de fel de forme, și, mai ales, înlesnește aplicarea unui procedeu sintetic, care e totuși, în același timp, și analitic, însă *analitic subconștient*.

Metoda legografică, așa cum o concep eu, maschează foarte bine analiza care duce la sunete izolate, adică la abstracțiuni pe care nu le cunoaște graiul viu.

În loc să pornească dela propoziții, pe care să le descompună în cuvinte, pe acestea în silabe, iar pe silabe în sunete, procedeu susținut aici pornește dela sunete, însă nu date în chip abstract, cu totul izolat, ca rezultate ale unor analize conștiente, ci în asociație cu situații emoționale, concretizate în tablouri asupra cărora se fac discuții cu școlarii, sau se extrag din cuvinte onomatopice.

Câteva exemple: Într'o serie de 7, 8 până la 10 lecțiuni pregătitoare, elevii sunt aduși să pronunțe în chip natural, fără a ajunge la ele prin analiză conștientă, toate sunetele ce urmează apoi să le scrie



prin semnele lor, — literele. Un tablou, s. e., reprezintă pe o fetiță care ajută pe mamă-sa la treburi în bucătărie. Ea suflă în foc ca să-l întetească. Cum face ea când suflă în foc ?

Face: f! f! ffff! Astfel se exercită sunetul f în chip natural, fără a-l fi extras prin analiză.

Un alt tablou arată o vijelie: pomi aplecați de un vânt puternic. Cum șueră vântul sau cum vâjâe ?

Vâj! vâj! vâjjjj! Pronunțând lung cuvântul onomatopeic vâj, în cele din urmă se desprinde și se aude izolat sunetul j: vâjjjjj! j. Dar nu s'a desprins prin analiză conștientă, ci printr'una subconștientă, mascată față de copii.

Discutând un tablou în care se văd cosași cosind iarbă, și întrebând cum se aude coasa în iarbă, se ajunge la interjecția: fâș! fâș!, care, pronunțată prelung, ne duce la izolarea sunetului ș: fâșșșșș! ș, s, ș.

Un tablou în care e reprezentată o pisică ce dormitează și toarce, ne duce la izolarea subconștientă a sunetului r: sfâr! sfâr! sfârrrrr! r! r! r! Și așa mai departe, toate sunetele se scot în relief și se izolează prin situații emoționale sau prin graiu onomatopeic, fără ca elevii să simtă că am făcut cu ei atâtea analize spre a le izola. Am făcut noi analize; noi, ca învățători, am fost conștienți de ele, dar elevii nu le-au simțit ca atare, pentru ei în realitate n'au existat, și, jucându-se oarecum, au ajuns la același rezultat la care ar fi ajuns prin analize conștiente. Aceasta e așa zisa metodă a *sunetelor normale* <sup>1)</sup>. Trecând apoi la tratarea *cuvintelor normale*, și aici întrebuițez un procedeu care să mascheze analiza, s'o facă subconștientă pentru elevi. Anume aleg o serie de cuvinte care rimează între ele:

1) Vezi I. Nisipeanu și T. Geantă, *Metodica Religiei și a limbii române*.

*An — Ban*  
*Ac — Sac*  
*Lac — Rac*  
*In — Vin*  
*Gaz — Haz*  
*Jar — Par*  
*Cuc — Nuc etc.*

La fiecare, tabloul respectiv dă prilej să se spună o scurtă narațiune, să se discute imaginile și să se ajungă la rostirea cuvântului respectiv. Fiecare cuvânt care urmează, prezintă un singur element necunoscut, — o literă — care se tratează foarte repede și apoi se citește extrem de ușor, fiindcă restul e cunoscut din cuvântul anterior. Ce ușor, ce pe nesimțite se trece de la **an** la **ban**, de la **ac** la **sac**, de la **lac** la **rac**, ! etc. *Nici urmă de analiză conștientă aici.* Elementul de simetrie, *rima*, e foarte propriu și să amuze pe copii, și să le înlesnească memorarea cuvintelor normale și a semnelor lor grafice.

Nu pot intra aici în multe amănunte privitoare la metodică scrisului și cititului ori a cititului și scrisului (legografie); însă în partea aplicativă a acestui studiu, voi înfățișa câteva lecții tratate după acest sistem legografic. Aici am vrut numai să scot în relief superioritatea unui sistem, a celui legografic-sintetic, față de celălalt sistem, scriptologic - analitic. E mult mai psihologic metoda sintetică, în orice caz mai ușor pentru unii elevi mai întârziți, și pornește în fond și el tot de la complicat, *fiindcă scoate în relief sunetele izolate prin analize subconștiente, din complexități de fapte trăite.* Cel scriptologic pornește bine de la complicat la simplu, dar face clasa să lanzească prin prea multă analiză conștientă.

**Bibliografie în privința abecedarului :** Un istoric destul de amănunțit am dat în lucrarea : **Metodica religiei și a limbii române** ; E. Meumann, **Experimentelle Pädagogik**, F. Gans-



ber, **Das kann ich auch**, Denzer, **Schaffen und Lernen** (partea I) Göbelbecker, **Das Kind in Haus, Schule, Welt, Lange, Begleitwort zur Fibel**, Gansberg, **Fibelleid und Fibelfreud**, Wohlrab, **Die Jahresarbeit einer Elementarklasse**, H. Kempinsky, **Der neue Lese- und Schreibunterricht**, R. Patzig und A. Linke, **Tätiger Geist und geschickte Hand**, H. Kirek, **Der Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben**, Lay-Enderlin, **Führer durchs erste Schuljahr**, etc.

2) În privința *cărților de citire*, se greșește față de psihologia copiilor prin bucăți de citire narative prea scurte, prea lipsite de amănunte familiare și pitorești, prea schematice, și, ca atare, prea lipsite de miez, prea uscate, prea incolore și prea fade. Astfel de bucăți se vor fi citind ele mai repede și se vor fi potrivit mai bine pentru a fi rezumate, pentru a se extrage din ele, cu forcepsul întrebărilor, ideile așa zise „principale”. Însă ele nu trezesc interesul viu care trebuie să cucerească toate lecturile copiilor, dacă vrem ca ei să se aleagă din școală *cu gustul permanent al cititului*, ajuns necesar ca și pâinea cea de toate zilele. Presupunând că fondul de imagini din care sunt țesute narațiunile acestea osoase, e interesant, în orice caz interesul se subțiază la sfârșitul lor, venit prea repede, sau în timpul laborioasei extrageri de idei principale. Această extragere — procedeu analitic prea conștient — e antipsihologică în școala primară, fiindcă micilor școlari le plac scene întregi, peripeții, adică *lucruri complicate*, pline de colorit și vieață, iar nu fraze uscate, cum cuprind rezumatele, simple poate, dar fără un pic de interes. Și dacă totuși necesitățile tehnice ale manualului didactic: să nu devină prea voluminos, să nu rămână din lipsă de timp multe bucăți lungi din el netratate, etc., impun povestiri mai scurte, eu aș zice: să cuprindă mai bine mai puține bucăți, dar alcătuite pe gustul elevilor: cu amănunte pitorești, multe și variate, ca filmele de cinematograf, cu multe peripeții, chiar și miraculoase ca în basme, decât povestiri ca

acelea pomenite mai sus : prea scurte, prea reci, la care interesul se stinge prea repede, după ce abia se va fi stârnit, (dacă se va fi stârnit).

În această privință am formulat, în destul de dese rânduri, o întreagă teorie asupra tehnicii narațiunilor în lucrările : *Religia pentru copii*, *Pentru reforma învățământului istoriei*, *Vieață în studiul științelor naturii*, *Geografia în tablouri*, *Și azi... eu tot așa cred*, și altele. Revin totuși, fiindcă problema e de mare actualitate.

În afară de joc, care are sigure preformații ereditare, copilul e dominat dela o vreme și de gustul de a auzi și de a citi narațiuni. Credem că însăși această plăcere pentru povestiri e nativă, *ereditară*. Ea e de *origină socială* și s'a transmis, în curs de generații, prin ereditate.

Marile epopei populare, atribuite lui Homer, *Iliada* și *Odiseea*, și toate celelalte epopei populare — ale popoarelor nordice, — s'au țesut în orele de răgaz ale mulțimilor întoarse din războaie, și toată mitologia captivantă s'a țesut, tot astfel, în mulțimile curioase s'asculte întâmplări eroice, transfigurate, prin supranatural sau miraculos, de imaginația bogată a *cătorva inși*, de sigur, dar imaginație stimulată, nutrită de plăcerea frenetică a grupurilor sociale s'asculte pe plăsmuitorii inițiali ai legendelor.

Printre cele dintâi manifestări estetice mai puternice, în ceasurile de răgaz ale mulțimilor, a fost și povestirea. Nimic nu odihnește mai mult ca ea, fiindcă, deși țintuește locului pe ascultători — și când plăcerea e mai mare toți ascultă chiar pe nerăsuflăte — substanța peripețiilor e dinamică lăuntric, plimbă spiritul captivat prin lumi miraculoase ce par a avea.

Se știe rolul cel mare pe care l-au jucat rapsozii, aezii, barzii în răspândirea legendelor prin recităriacompaniate de cântece.

Fără să intru aici în controversa asupra existenței sau neexistenței lui Omer, e sigur că a existat o



perioadă preomerică, în care diferiți rapsozi de talent compuneau cântece care slăveau isprăvi legendare ale eroilor epopeilor omerice: Hector, Achile, Agamenon, Menelau, Ulise, ș. a. Acești rapsozi recitau, în acompaniament de muzică, astfel de poezii eroice în fața unor adunări de nobili, dar și de oameni din popor, și creau pentru astfel de poezii o receptivitate afectivă colectivă.

Această plăcere colectivă de a asculta narațiuni legendare acompaniate de muzică, exercitată așa de intens în negura vremurilor, al căror început nu se știe sigur și poate nu se va ști niciodată, *s'a transmis prin ereditate*, de sigur, și e acum o însușire psihică individuală ce se manifestă foarte curând și foarte intens, aproape chiar din vârsta leagănului. Un copil, de pe la un an și ceva, doi, ascultă vrăjit povestiri, din care încă nu înțelege nimic, ci numai presimte în mod vag înțelesul lor. Stă cu ochii mari, minunați, cu urechile ascuțite, și ascultă, și ascultă, și ascultă, și nu se mai satură, și micul lui creier se ațăță și sfârâie, frământând imagini peste imagini, icoane peste icoane, cufundându-se, cu o plăcere de nezugrăvit prin vorbe, în lumile fantastice ale basmelor, dar pline până peste cap de *iluzia realității*.

E aproape instinctivă atitudinea contemplativă pe care o trezește în oricine povestirea, — altfel nu s'ar manifesta așa de timpuriu și așa de puternic, uneori până la totală absorbire, până la totală uitare că mai trăiește pe acest pământ. E drept că această pornire instinctivă e dintre cele mai cultivate în mediul familial al copiilor. Altfel, poate că ea ar fi pierit încetul pe încetul, din lipsă de exercițiu. Într'adevăr, cu ce potolesc mai bine iritațiile și necazurile copiilor, mamele, bunicele, frații și surorile mai mari, dacă nu prin cântec și *basma*?

Aceste constatări de psihologie infantilă mă îndreptățesc să pretind cărților de citire un anumit gen

de narațiuni, narațiuni dinamice, care să le mențină gustul nativ pentru ele și să-l sporească. Despre condițiile psihologice ale acestor narațiuni aș vrea acum să vorbesc amănunțit, și o voiu face reproducând o serie de articole publicate în „Curentul“ sub titlul „*Cartea dinamică*“ și „*Cartea didactică*“ și *Cartea liberei lecturi*“, articole concepute ca fragmente din lucrarea de față, — adaptate, firește, în parte, pentru situația de foileton și ilustrate cu anumite amintiri personale din copilărie :

## CARTEA DINAMICĂ

În afară de gustul de joc, care are sigure preformații ereditare, copilul e dominat, dela o vreme, foarte puternic, și de gustul de citit. Nimic nu e mai ușor de format decât acest gust de citit, dacă se respectă, de către cei ce vor să i-l formeze, anumite cerințe ale psihologiei infantile.

Despre aceste condiții psihologice aș vrea să vorbesc aici, în legătură, însă, cu unele amintiri personale din copilărie, amintiri pe care le cred folositoare pentru teza ce voiu susținea.

Plăcerea mea de a citi mi-a fost trezită — de ce n'aș mărturisi-o fără rușine, de vreme ce nimic primejdios n'a urmat? — de romanele de senzație ce apăreau în fascicule. Eram prin clasa întâia sau a doua de liceu, când, prin contaminare dela alți colegi, am început și eu să cumpăr pe furis, și să le citesc și mai pe furis, fasciculele romanului „*Contesa cerșetoare*“. Mai mult însă decât pilda molipsitoare a colegilor, un alt fapt mi-a trezit o poftă lacomă de lectură de romane senzaționale, poftă care apoi s'a prelungit de-a-lungul bunei literaturi peste care am dat după aceea.



Aveam un unchiu, — un frate al tatălui meu și care a stat multă vreme la noi — care avea un dar de povestire extraordinar. Avea o memorie uimitoare, ceea ce am constatat cu mare surprindere când mai târziu am dat peste cărțile din care el ne povestea în mai toate serile de iarnă. Niciun detaliu nu-i scăpa, nimic din ce făcea pitorescul acelor națiuni din cărți, nicio deficiență cronologică. De asemenea, știa pe dinafară o mulțime de operete și piese de teatru, — fiindcă frecventase foarte mult spectacolele în adolescența lui, — și le nara cu volubilitate și cu o mimică actoricească îndrăcită, și cu mult umor cânta și cupletele acelor operete. Când, mai târziu, am avut prilejul să văd și să aud și eu acele operete și piese de teatru, mi-am adus aminte de povestirile unchiului meu — din nefericire decedat în floarea vârstei, — și am resimțit o duioasă admirație pentru marele său talent de povestitor.

Fapt e că, prin aceste stimulente pomenite, am citit, în copilăria mea, cu înfrigurare, cu pasiune nebună, tot ce-mi cădea în mână și mă interesa. Mi-aduc aminte că într'o vacanță de vară am citit, împreună cu un văr al meu, o bibliotecă de vreo câteva sute de volume, bibliotecă ce fusese organizată de societatea literară „Carmen Sylva“ a elevilor din cursul superior al liceului Sfinții Petru și Pavel din Ploiești. Ce cărți erau și care erau autorii lor, am uitat în cea mai mare parte, sau poate mi-aș aminti dacă aș face o sforțare mai mare de rememorare. Nu găsesc însă folositor a o face. Era și literatură foarte bună și mediocră și proastă, multe cărți fiind donate de elevi. Ceea ce vreau să subliniez din aceste amintiri e procesul psihologic prin care s'a trezit în mine plăcerea permanentă de a citi.

Povestind că la baza gustului meu de citit stă unele romane senzaționale și serile de povestiri tot senzaționale ale unchiului meu, nu înțeleg nicidecum

să proslăvesc această literatură, s'o recomand elevilor.

Multe s'au schimbat de atunci, buna literatură s'a înmulțit și tinde mereu să se înmulțească și să se perfecționeze, — în ritm ceva mai încet cea pentru copii, însă — și azi ușor se pot ocoli, printr'o metodă constructivă, lecturile senzaționale ce pot fi și primejdioase, de sigur.

Cu orice risc, o mărturisesc : acea literatură senzațională de fascicule are unele calități dinamice ce se armonizează cu psihologia copiilor. Intre o literatură ca să zic așa literară, din punct de vedere adult, dar fadă și plictisitoare pentru copii, și cea senzațională foarte amuzantă, pasional amuzantă, aș prefera, în lipsa unei literaturi cu adevărat infantile, pe aceea din urmă. Gustul de citit trebuie de timpuriu trezit în tineret, acesta e un axiom cultural. Însă o anumită literatură nu numai că nu-l poate trezi, dar îl omoară în mod sigur.

Atunci, ce e de făcut? Cum să navigăm printre stâncile primejdioase, fiecare în felul lor, ale literaturii senzaționale foarte atrăgătoare în fondul ei, oricum i-ar fi forma, și ale literaturii bune ca formă, dar ocolind cu totul gustul copiilor, ca fond?

Eu personal sunt recunoscător proastei literaturi senzaționale, dar care mi-a trezit gustul de citit în modul cel mai dinamic. Pe mine mă importă aici gustul în sine, plăcerea lecturii pentru ea însăși, aplecarea cu pasiune asupra cărții, pentru a nu lăsa gol, sau pentru a nu folosi rău, un timp liber. Plăcerea lecturii în sine m'a făcut să citesc cu plăcere mare, apoi, și opere filosofice, încă din cursul superior de liceu, opere ce se găseau destul de bine reprezentate în biblioteca liceului, și multe am găsit și în biblioteca tatălui meu, — fost profesor și director al liceului din Ploiești. Marea bibliotecă a liceului o frecventam tot noi, elevii care citiserăm romane de senzație,



și nu prea zăream de loc pe acolo colegi care nu trecuseră mai niciodată de buchea manualelor.

Ce mi-a plăcut — și place oricui, dacă vrea să fie sincer cu el însuși — în literatura de romane sensaționale? Ce calități dinamice au acestea, de atrag așa de mult la anumită vârstă, și cum se pot metamorfoza aceste calități dinamice spre a trece, păstrându-și tot dinamismul lor, într'o literatură cu adevărat superioară pentru copii?

Cea mai de seamă însușire dinamică ce atrage în acea literatură sensațională, e *mulțimea peripețiilor* din care e întretesută, varietatea și ciudățenia lor, care țin trează în gradul cel mai viu curiozitatea, din filă în filă, până la stârșit. Această literatură e *cinematografică*, și e de prisos să pomenim cât place cinematograful. Place tocmai pentru că e o înseilare de multe peripeții, de scene variate și curioase, fiindcă dă multe și multe detalii pitorești din viață, banale în sine, dar desbanalizate prin transfigurarea pe care o operează jocul artistic al actorilor.

Cea dintâi condiție a bunei literaturi pentru copii — prin care izbutim să ne dispensăm de literatura sensațională proastă în formă — e ca narațiunile să fie vii dinamice, peripețioase, pline de curiozitate, ca filmele de cinematograf.

Intr'o practică didactică de douăzeci de ani, cu elevi de diferite vârste, și primari și secundari, am experimentat, citindu-le, *cele mai adesea povestindu-le*, o serie de cărți pentru copii, cele mai multe din literaturi străine. Unele din ele au făcut epocă în școală, și au circulat din gură în gură, din clasă în clasă, la toți elevii, nu numai la ai mei. Citez pe: „*Degețel*“ și „*Masca fermecată*“, de H. Scharrelmann; „*Cei șapte leneși*“ și „*Călătoria miraculoasă a lui Otto în Saxonia de jos*“, de Fritz Gansberg; „*Don Quijote*“; „*Sub aripile morii*“, de René Samoy, — biografia romanțată a lui Rembrandt; „*Richard inimă de leu*“, de Ch. Gailly de Taurines, în „*Les livres roses*“; „*Un*

*salvator de 15 ani*", din aceeași bibliotecă; „*Cristian Huyggghens*“, idem, și multe altele.

În această bibliotecă, editată de librăria Larousse, cu titlul „*Les livres roses*“, sunt comori neprețuite și pentru lecturi în sine, și pentru ilustrarea multor lecții de geografie, istorie, științe naturale și științe fizico-chimice. De asemeni, numeroase biografii romanțate de oameni celebri, scrise cu multă grijă, adesea cu umor irezistibil, de care copiii râd cu un haz de nedescris și pe care, de aceea, nu le pot uita niciodată. Povestesc foarte pe scurt un episod dintr-o astfel de narațiune umoristică, în care umorul se îmbină admirabil cu fantasticul, și care a plăcut elevilor la culme: Episodul e din broșura: „*La mystérieuse aventure de Walter Taf*“, de M. Farney, în „*Les livres roses*“ Nr. 348.

Acest Walter, un copil foarte sprintar și chiar ștregar, găsisese lângă o tabără de Țigani o piatră sclipitoare, care avea darul miraculos de a-l face invizibil pe cel ce o ținea în mâna stângă. Băiatul vine cu piatra la școală, ținând-o în mâna stângă, colegii nu-l văd de loc și nici învățătorul când îl cheamă la apel, cu toate că el răspunde în gura mare și de mai multe ori. Toți copiii își îndreaptă privirea spre locul lui Walter, învățătorul tot așa, dar locul lui e gol, măcar că răspunde, și răspunde tare și oarecum indignat, fiindcă învățătorul îl dojenea cu asprime, crezând că s'a ascuns și-și bate joc de el.

Se nasc o serie de scene de un umor rar, care culminează cu următoarea: Învățătorul confiscă piatra sclipitoare a lui Walter, când el n'o mai ținea în mâna stângă, și o pune pe catedră; apoi își continuă explicația. La un moment dat, distrat, o ia de pe catedră în mâna stângă. Dar elevii nu-l mai văd acum, și încep să facă fel de fel de farse: își părăsesc locurile, se joacă cu bile, se bat cu pumnii în bănci, și câte și mai câte. În zadar învățătorul îi chema la ordine, nimeni nu-l asculta și clasa devenise



un iad pentru bietul învățator. Atunci, furios, aruncă piatra pe catedră ca să ia o nua, și îndată reapare în ochii speriați și înmărmuriți ai copiilor, iar sgomotul încetează ca prin minune.

Intreagă această povestire e plină de scene ca aceasta, cu umor mult, imbinat cu mult fantastic.

În afară de aceste însușiri de mâna întâi, zugrăvite mai sus, mai sunt și alte condiții pe care trebuie să le realizeze literatura pentru copii, pentru ca ea să se armonizeze cu evoluția lor psihică și să-i moralizeze pe aceeași cale.

Sunt sigur că, dându-mi dreptate mulți în privința condițiilor ce trebuie să îndeplinească literatura pentru copii, îmi vor obiecta însă :

„Toate bune, dar trebuie să recurgem numai la străini? Noi n'avem sau nu putem avea o astfel de literatură? Ai citat multe cărți străine, și, slavă Domnului, avem și noi destule.“

Răspund foarte scurt:

Depart de mine să fac tabula rasa de buna literatură românească pentru copii. Însă ea e foarte redusă, și a circulat atâta, și prin manuale, și prin familii, încât a început, oarecum, să-și tocească interesul. N'am neglijat-o, de loc, și ca profesor de pedagogie, în școala de aplicație, și ca profesor de limba română, și am utilizat-o în deajuns și în manualele mele; dar ea se vântură relativ repede, și copiilor trebuie să li se dea mereu stimulente pentru gustul decitit, prin lecturi cât mai dinamice și *cât mai variate*. Și cele citate de mine îndeplinesc aceste cerințe într'o măsură superioară.

Trebuie bine precizat un lucru: Literatura pentru copii e o specialitate, care se formează printr'o minuțioasă educație, printr'o amănunțită cercetare asupra sufletului copilăresc, și printr'o critică exercitată de elevi înșiși.

În literatura noastră sunt multe pagini frumoase relative la copii, dar puține *scrise chiar pentru copii*.

Și e o diferență simțitoare între una și alta. A scrie bine *despre copii* e, de sigur, lucru greu, el presupune multă pătrundere în psihologia infantilă. Inșă a scrie bine *pentru copii* e lucru mult mai greu, fiindcă nu cere numai pătrundere științifică în spiritul copiilor, ci cere transfigurarea ta ca scriitor în copil aproape. Trebuie să te reașezi așa de bine, de intim și de cald în epoca fragedă a copilăriei, să retrăiești și să reconstruești așa de bine fazele ei, încât să ți se pară de-a-binelea că ești copil.

La noi, Creangă a reușit mai bine ca orice alt scriitor această reconstruire intuitivă, vie și caldă a copilăriei, fiindcă a avut o memorie afectivă extrem de puternică. E destul să pomenesc acel început al „Amintirilor”, în care evocă icoana mamei sale. Inșă Creangă, pe lângă că a fost exploatat foarte mult de toate manualele, are un stil ce poate fi gustat mai târziu, gustat atunci cu frenezie, — și mai puțin la început. La dreptul vorbind, Creangă cam pentru adulți le-a scris, nu pentru copii cu tot dinadinsul.

Literatura pentru copii trebuie scrisă pentru ei cu tot dinadinsul, ea presupune anumite daruri care — slavă Domnului, — nu cad din cer, ci se formează în anumite condițiuni de exercițiu. Tot ce compune învățătorul și profesorul pentru copii, în condițiile arătate mai sus, și în cele ce voiu arăta mai jos, să se verifice întâi în clasă, citind sau povestind copiilor aceste compoziții. Copiii sunt cei mai buni critici spontani. Dacă le plac, îi cuceresc și-i înlănțuie, e sigur că ele sunt bune. Dacă-i lasă reci, lânchezesc sau se plictisesc vizibil când li se povestesc, trebuie refăcute sau chiar aruncate.

Psihologia infantilă ne arată că, afară de fantastic și peripețios, copiilor le plac foarte mult și *actualitățile vieții lor*, transfigurate, de sigur, prin suflul artei: deci și *realism*, cât de mult realism, dar naiv, copilăresc.

Scenele să fie din viața lor imediată: din familie,



de pe stradă, din statul sau oraşul lor, — sau să fie cu multă identitate cu cele din viaţa lor locală, — din şcoală, etc. şi să se refere cât mai mult la ce le e lor mai drag: la jocuri.

Scenele să fie amănunţite, viu colorate, bine înlănţuite şi bine motivate, aşa încât elevii, oricât de surprinşi ar fi de ciudăţenia unor fapte, să fie convinşi că aşa trebuia să se petreacă. Deci *verosimilitate* cât mai desăvârşită, chiar în mijlocul celui mai bizar fantastic.

Condiţiile mai sus pomenite: dinamismul pe care îl dă multele peripeţii, senzaţionalul, fantasticul, umorul, realismul copilăresc, amănunţimea scenelor şi noutatea lor, trebuie întrunite şi de bucăţile de religie şi istorie din manualele elevilor. Şi chiar de cele de geografie — când se narează călătorii — şi de ştiinţe naturale, când se narează unele descoperiri în acest domeniu.

În lucrările noastre de metodologie: *Religia pentru copii*, *Vieată în studiul ştiinţelor naturii*, *Pentru reforma învăţământului istoriei* şi *Geografia în tablouri*, am început o serie de realizări în spiritul arătat mai sus (în colaborare cu T. Geantă).

În ce priveşte *stilul* literaturii pentru copii, cea dintâi mare calitate a lui e să reproducă în mare măsură felul de vorbire al copiilor. Dialogurile să fie pline de expresii copilăreşti, şi în general toate bucăţile să fie scrise, aşa dar, cât mai mult în duhul graiului copilăresc, în argot-ul lor, dacă pot spune astfel.

Copiilor le place mult repetiţia unor expresii tipice, ceea ce aduce o simetrie, şi le place direct simetria însăşi, vorbirea versificată în toiul prozei, aşa cum face adesea Creangă în povestirile lui, (vezi, s. e Harap Alb).

Nu mai vorbesc de calităţile de simplitate, claritate, puritate, care sunt calităţi generale ale stilului şi nu pot lipsi mai ales din literatura pentru copii. Pentru ilustrarea acestor calităţi, pe care le socotim fundamentale în literatura pentru copii, trimit pe cititori

la citatul „*Degețel*“, de H. Scharrelmann, tradus în românește și editat de Cultura Românească, și în curând va apărea și *Masca Fermecată*, de același autor, o povestire pentru copii pur și simplu fermecătoare, cu singurul mare cusur, că-ți pare grozav de rău când se isprăvește.

## CARTEA DIDACTICĂ ȘI CARTEA LIBEREI LECTURI

Cartea didactică și ca aspect exterior, ca formă, trebuie să se apropie cât mai mult de cartea literară. Și invers, cartea literară pentru elevi trebuie să fie și ea didactică, adică să instruiască și să facă educație. S'ar părea paradoxală o astfel de apropiere, însă, în fond, ea e cât se poate de firească. Căci, în fond, orice carte trebuie să fie didactică în sensul superior al cuvântului, orice carte trebuie să fie scoasă din școala vieții, fiindcă viața întregă e o școală. *Cât trăiești, tot înveți*, spune un adagiu, și viața nu merită să fie trăită decât dacă fiecare zi, fiecare oră ce se adaogă, aduc cu ele un cât de mic spor de învățatură. Dar pentru că, oricât de intens ai trăi, oricât de mult ai călători — dacă soarta ți-a hărăzit mijloace pentru asta — tot n'ai putea vedea și înțelege singur toate, ai nevoie de cărți, în care să se cuprindă mai mult decât a cules propria ta viațuire în lume.

E drept că și a citi prea multe cărți poate deveni un cusur. Memoria nu trebuie să fie inundată, fiindcă atunci nu mai rămâne spațiu pentru libera gândire și libera imaginație, te'nveți a jura în cuvântul ultimelor cărți, să fii sclavul lor și să oscilezi în păreri în raport cu primenirea vitrinelor librăriilor. Dela o vreme, lecturile trebuie să se mai rărească și omul de carte să nceapă a elabora și gândiri proprii.



Este o artă de a citi, și cea dintâi lege a acestei arte e *dezinteresarea*. Cele mai rodnice lecturi sunt cele care nu se fac pentru un scop imediat, ci pentru interesul lor lăuntric, ca un joc de idee. Dacă citim ceva în vederea unui scop imediat : pentru un examen, pentru o lucrare urgentă, etc., lectura aceasta cu scop imediat devine la un moment dat grea, penibilă, apăsătoare pe suflet. Ea e întovărășită la tot pasul de grija înțelegerii imediate, totale, și această grijă e o suferință. Cu totul altfel se petrec lucrurile cu lecturile care nu se fac pentru un scop imediat, care deci sunt dezinteresate, *făcute pentru ele înșile*. Atunci nu te apasă pe suflet grija de a le folosi imediat, căci ești cu totul descătuișat de ideea vreunui astfel de folos imediat, citești nu ca să înțelegi dintru început în mod analitic totul, ci lași întâi să-ți scalde spiritul ca un fel de val general de noțiuni din acele cărți, cauți întâi atmosfera lor generală, direcția lor de cugetare, neglijând pentru moment amănuntele. După o astfel de lectură mai mult globală, sintetică, orice reluare analitică a ei, la un interval chiar destul de îndepărtat dela cea dintâi, e nespuse de lesnicioasă, și priceerea multor lucruri întâi obscure se face ca prin minune. Căci aici joacă un rol covârșitor elaborarea subconștientă, din adâncurile inteligenței și ale sufletului în genere.

Cartea care nu te îmbie s'o mai repeți, nu e o carte bună și nu trăiește. Sunt cărți care nu se pot goli dintr'odată, care, la dreptul vorbind, nu se golesc niciodată, fiindcă de fiecare dată ele îți descoperă ceva nou, fiindcă, spre a fi bune, trebuie să fie întâi frumoase, și frumosul nu satură niciodată.

În ce privește cartea didactică, e evident că ea trebuie și imediat învățată, și repetată pentru scopurile învățaturii. Însă la începuturile școlarității, didacticismul cărții trebuie să fie cât mai mult mascat în ochii copiilor, ei să învețe din carte fără a simți *prea mult* că învață, adică să învețe cu plăcere, oa-

recum jucându-se. Numai așa ajunge copilul să ia cartea în serios: *prin plăcere estetică*, — estetică în raport cu vârsta, bineînțeles.

Totuși, oricât de atrăgătoare ar fi cartea didactică, ea nu se poate scutura total de aspectul didactic. Și atunci trebuie întregită cu cartea literară anume înjghebată pentru vârsta respectivă. Iar aceasta, deși fără aspect didactic, să aibă în fond — ascunse pentru copii, dar conștiente pentru autor — intenții didactice și educative.

Aci se ridică, însă, un mare semn de întrebare: e oarecum ușor să dai cărții didactice aspect literar, fiindcă te uiți cu atenție în literatură și alegi ce ți se pare că e și didactic. Poți însă constrânge inspirația artistică să se supună calapoadelor didactice? Se poate *porunci* literatura pentru copii? Fără talent de adaptare la sufletul copiilor, orice literat, cât de bun pentru adulți, n'ar putea reuși să scrie pe gustul copiilor.

Însă nu trebuie să avem concepția pesimistă, că talentul cade din cer. El se și formează în anumite condiții, în anumită școală. Școala talentului de a scrie pentru copii se formează întâi prin numeroase lecturi de cărți pentru copii și tineret din literaturile care, fiind mai de demult, au avut timp de mai mult exercițiu în această direcție și de aceea au și reușit mai bine. Nu e de loc o scădere să frecvențezi o astfel de școală. Această inundație va crea începutul începutului, care e: *interesul dinamic, pasional, pentru sufletul copilului*.

Pe urmă, scriitorii ce simt o vocație în acest sens și vor să și-o cultive, să caute lumea copiilor cu interes, să asculte graiul lor în toate prilejurile, să pipăie interesele lor vii. Pe fondul acesta de observații psihologice, imaginația se poate apoi nutri, și inspirația se va produce la sigur.

Iată un exemplu: pe Andersen. Imi vine imediat în minte povestea lui cu soldatul de plumb rătăcit și ajuns iar în casa din care se pierduse, după multe



peripeții. Ce simplitate în povestire, ce naturală, dar și ce imaginație bogată! N'ar părea verosimilă înapoierea soldatului de plumb, în casa din care a plecat, fără voia lui, într'o lungă călătorie, sub forma de a fi fost înghițit de un pește, peștele cumpărat tocmai de bucătăreasa stăpânului soldatului de plumb, spintecat de ea și găsit în pânțele lui. Nu pare verosimilă, după estetica adultă, dar e foarte verosimilă după estetica și perspectiva de imaginație copilărească, și surpriza pe care o face soldatul copilului, care plânse amar la pierderea lui, când e regăsit în acest mod miraculos, e nespus de încântătoare. Incântă și pe un om mare. Andersen e o comoară ce nu se poate exploata în deajuns.

Spusesem, în articolul „Cartea dinamică“, în legătură cu calitățile literaturii pentru copii, că în ea trebuie să se îmbine fantasticul cu verosimilul și cu umorul sănătos, naiv, copilăresc. Și citasem un fragment edificator din broșura: „La mystérieuse aventure de Walter Taff“.

Multe, foarte multe scene de umor irezistibil sunt în Till Buch-Oglindă, care se pot adapta în jurul personajului din literatura populară română, Păcală.

Mult umor combinat cu fantastic e în următoarea fabulă:

Intr'o zi călduroasă de vară, cu un soare ce topea pietrele, o vulpe moartă de sete se coborî cu o găleată într'un puț să bea apă de acolo, negândindu-se cum o să se urce în sus. După ce se sătură de apă, își dădu seama de prostia ce făcuse, și nu găsea nicio cale de urcat sus, și se ocăra pe ea însăși cu vorbele cele mai urite ce știa: — Proasto, dobitoaco, găsko, măgărițo, ai făcut-o de oaie, nu meriți să ai așa coadă și să mănânci găini!

Veniră în mai multe rânduri oameni să ia apă, dar ea se feri să se așeze atunci în găleată. Când se înnoptă și luna plină se ivi pe cer, ea se tot ocăra, cum am spus mai sus, și o auzi un lup, și el se uită

în puț, și văzu vulpea și-i spuse: — Ce naiba faci tu acum, noaptea, în puț?

Vulpea îi spuse că vorbea tare și poftea pe cineva să mănânce cu ea o roată de cașcaval.

— Am să-ți spun eu cum am pus ghiarele pe ea. Nu vii tu?

— Dar cum să cobor?

— Foarte ușor. Sue-te în găleata de sus și lucrul se face singur.

Lupul, atras prin lăcomie, se lăsă în fundul puțului cu găleata de sus, pe când cea de jos urca pe vulpe sus. Ajunsă sus, vulpea strigă:

— *Poftă bună prietene!  
De-o mai trece unul  
Lacom ca și tine,  
Lasă-i și tu locul,  
Fă și tu ca mine.*

E foarte psihologică această povestire, fiindcă se potrivește admirabil cu firea vicleană a vulpii, care știe să iasă din multe încurcături, — așa cum reiese admirabil și în Jupân Renică Vulpoiul.

Asupra calităților pedagogice ale cărților de citire există o întreagă literatură pedagogică modernă care, pornind dela psihologia copilului, fără să piardă din vedere latura instructivă și morală a acestor manuale, pune greutatea cea mai mare pe latura afectivă, *pe educația gustului de citire*, atât de necesar formării personalității prin proprie acțiune educativă.

1. *Hugo Gaudig*, bunăoară, reprezentantul cel mai tipic al *pedagogiei personalității*, spune în această privință: „...Cartea de lectură trebuie să dea tocmai o astfel de materie, prin care să se poată desvolta o viață personală, o materie care, tocmai prin puternica ei înrăurire asupra întregii ființe a școlarului, va deveni o parte constitutivă a ființei sale spirituale nu rezemându-se numai pe intelect, o materie care apoi



să aibă încă înrăurire, chiar dacă rareori sau nicio dată nu va mai trece peste pragul conștiinței<sup>1)</sup>.

2. F. Gansberg<sup>2)</sup>, care e nu numai un bun creator în domeniul literaturii pentru copii, ci și un strălucit teoretician în această chestiune, ca în multe alte chestiuni de metodologie și de pedagogie generală, se ocupă de aproape de ea în operele sale adesea citate. Concepția sa despre scopul școlii e următoarea: „In trezirea și îngrijirea *puterilor productive ale copilului* se recunoaște din ce în ce mai mult scopul școlii“. Dar nu orice literatură e aptă să atingă acest scop. După Gansberg, aceea e cea mai aptă, „care se mulțumește să creeze puține impresii, dar trainice, să dea tineretului puține, însă mari teme și opere.“

„O carte de citire, spune el mai departe, nu trebuie, de sigur, să fie respinsă din școală, dacă are în ea numai bucăți scurte, însă trebuie respinsă, *dacă nu poate să deștepte o mare și trainică impresie în tineret*“. Gansberg cere bucăți de citire din *literatura cea mai de valoare*, bucăți pline de viață, de aventuri de călătorii, de romantism și realism, de seriozitate și de umor, de fericire umană și de nenorocire umană, și în total pline de o adevărată plăcere de gândire. Și se'ntreabă cu amărăciune: „De ce nu pune școala mâna pe un astfel de material? De ce ține ea morțiș la cărțile de citire cu multă marfă de tren de mică vitesă, pe care trebuie s'o punem sub semn de întrebare?“

Da, se zice, că aceste teme mari sunt încă prea grele; copiilor încă le lipsește puterea, să străbată bucăți de citire așa de lungi, dacă ar trebui să lucreze la ele luni întregi! Dar este aceasta cu adevărat o obiecție, pe care am putea-o primi? Nu șed în fiecare materie și operă bună atâtea ajutoare asociative, în

1) H. Gaudig, *Didaktische Präludien*.

2) F. Gansberg, *Demokratische Pädagogik*.

cât și cel mai slab e momit să meargă mai departe, chiar împins...? O bună operă literară, care a fost scrisă ca turnată dintr'o bucată, atrage într'adevăr pe cititor mereu în sfera puterii sale, toarce din ce în ce mai multe fire spre el și nu-l mai lasă afară din cercul său de vrajă. Pe aceasta se reazemă, de sigur, înrâurirea operelor de artă; ele se contopesc cu totul cu sufletul privitorului furat, ele devin pentru el un eveniment, de care nu se poate elibera pur și simplu după bunul său plac<sup>1)</sup>.

3. *Dr. Ernst Weber* definește astfel rolul cărții de citire :

„Cartea de citire are în vedere materia, care are însemnătate instructivă pentru vârsta respectivă; însă ea oferă numai astfel de bucăți, care plăsmuesc artistic, poetic, plin de viață fășii din acea materie. Cartea de citire nu e o culegere științifică, ci o carte a vieții cu suflu artistic“.

Ce e, după Weber, adânc psihologic, din punct de vedere al copilului, care operă poetică? Aceea care nu dă abstracțiuni, pure generalități, osoase, sub pretextul că sunt mai simple, și, ca atare, mai ușoare, ci intuiții, imagini, tablouri.

„Poetul care plăsmuește o bucată de viață, nu aduce generalul, abstractul, sistematicul, cum face omul de știință, ci particularul, intuitivul, individualul. Poetul renunță tot astfel și la complet, la un sistem fără goluri. Unitatea la care el năzuește, nu e cea născută de gândirea logică, ci e una mai mult cu pecete afectivă. Ceea ce ar turbura sau sfâșia dispoziția pe care o năzuește plăsmuirea lui, se înlătură, el dă de o parte astfel de elemente. Arta plăsmuirii poetice se întemeiază în parte pe facultatea de a introduce în multiplicitatea pestriță a individului acea unitate a dispoziției personalității creatoare ce stă

1) *Demokratische Pädagogik*, capitolul: *Was sollen unsere Schulkinder lesen?*



la spatele ei, fără de care întregul s'ar prăbuși în bucăți fără legătură între ele.

Creatorul unei cărți de citire a vremii noastre ar trebui să poseadă o putere ca aceasta. Și el ar trebui să fie în stare să creeze o oarecare unitate, o *sinteză lăuntrică* în multiplicitatea pestriță a bucăților de citire alese. Aceasta se poate prin adunarea și așezarea lor la un loc după înrudirea lor de conținut<sup>1)</sup>.

4. R. Mueller-Freienfels face o interesantă analiză a dispoziției sufletești a copilului în așa zisa „*vârstă a basmului*“. O reproducem, fiind în perfect acord cu vederile exprimate pân'acum asupra calităților lecturilor pentru copii.

„...Basmelor originare nu sunt de loc istorioare de copii, ci cele mai adesea mituri copilarizate. Astfel în Rozioara din spini (Dornröschen) trăiește mai departe mitul lui Siegfried, în Scufița roșie (Rotkäppchen) mitul lui Fenriswolf. Însă aceasta n'are însemnătate pentru copil; vechile mituri și-au estompat însemnătatea lor mai adâncă de explicații ale naturii, s'au adaptat din ce în ce mai mult la sufletul copilăresc în curs de mii de ani. Ca atare ele sunt caracteristice pentru viața sufletească a copiilor. Așa se explică înainte de toate faptul că persoanele sunt transfigurate în tipuri.

Aceasta ușurează transpunerea sufletului în stare afectivă, respectiv într'una contrară celei dintâi, așa cum în teatrele populare rolurile sunt puse cât mai mult posibil în acut contrast. Visuri de anumite dorințe se împlinesc, dacă poți să te simți simpatizând cu regi sau principese; uriași și pitici trezesc puterea de imaginație. Și animalele, care pot să vorbească, trezesc puternic fantazia copilărească. Unitatea de măsură a realității nu e nicăieri folosită. Copilul varsă lacrimi pentru soarta Cenușeresei, ca și când ar su-

1. Dr. Ernst Weber, *die Lesebuchfrage*, în *Pädagogische Strömungen der Gegenwart* de Dr. O. Karstädt.

feri el tratamentul cel rău. Adesea e mângâiat cu vorbele asigurătoare: „Asta a fost în basm așa!“ Drastice ca și contrastele persoanelor trebuie să fie și transformările în acțiuni. În special sunt iubite motivele magice: Vrăjitorii și scamatoriile... Mediul basmelor e un nicăieri, fără relații cu spațiul real ori cu timpul real. Însă fantazia copilului țese adesea în ele oarecare lucruri reale...

Important e și umorul, pentru care copilul, când acela e destul de sărat, simte un viu sentiment. În deosebi dacă o faptă nelegiuită e aspru pedepsită, asta stârnește entuziasm. Ce plăcere, când măciuca iese la comandă din sac pe spinarea birtășului! Sau când muzicanții orașului Brema alungă pe hoți. Copilul râde de prostii, de răutăți pedepsite, dar și de viclenii<sup>1)</sup>.

5. Buna literatură pentru copii, care este aceea ce îndeplinește condițiile mai sus arătate, nu atrage numai prin fondul, ci, încetul pe încetul, și prin *forma* ei, pe care școlarii o gustă din ce în ce mai mult și-și formează și *stilul lor*.

Această literatură nu dă, așa dar, numai intuiții estetice de fond, ci și *intuiții stilistice*. „Orice bun învățământ al citirii, — zice: E. Lüttge<sup>2)</sup>, — face imediat educația culturii stilistice. Căci citirea prezintă un fel de comunicare spirituală, care trebuie să exercite asupra spiritului copilului o influență asemănătoare cu aceea pe care o exercită relațiile cu persoanele din mediul său.

...Fondul și forma celor citite pot să influențeze în mod egal asupra lui, cultivându-l și înnobilându-l. Nu numai știința dobândește prin aceasta o îmbogățire plină de valoare, o aprofundare și o conturare, ci întreaga putere de intuiție și de gândire e îndrumată pe căi care se ridică dela concepțiile inferioare despre

1) op. cit.

2) E. Lüttge, *Der stilistische Anschauungsunterricht*.



vieată la cele mai nobile, ideale. Și tot așa forma de expunere model, cum o înfăptuesc operele poetilor și cugetătorilor naționali, are o înrăurire înobilatoare asupra gustului copilului, trezește plăcere către frumos și silă de ce e josnic și urit în expresiile gândirii“.

6. H. Scharrelmann, în „Weg zur Kraft“ și în „Erlebte Pädagogik“, se ocupă stăruitor cu problema cărții de citire și a literaturii pentru copii, spunând că nu e de ajuns înlăturarea literaturii rușinoase și primejdioase, ci trebuie să trecem la opera pozitivă, a creerii literaturii sănătoase :

„...În școală domnește cartea de citire, și conținutul ei e așa de plictisitor, încât copilul cu atât mai mare înfrigurare se întoarce la fasciculele cu povești despre Indieni. Dacă totuși în școală s'ar aduce o adevărată lectură în sensul copilului, adică nu pentru a o învăța, ci pentru a o gusta! atunci ar fi cu putință să obișnuim pe copil sistematic cu un aliment sănătos. Însă învățătorul ar trebui să dea voie clasei sale să străbată volume întregi, dacă ea dorește. Și apoi numai când această plăcere de a citi va fi devenit vie în toți, numai când toți copiii unei clase n'ar mai putea să conceapă a citi ceva frumos decât împreună, numai atunci va fi sosit timpul să-i abatem tainic și pe nesimțite dela gustarea materială la reflexie. Numai atunci ar trebui ca învățătorul cu totul și cu totul sfios să riște vreo întrebare, care să constrângă numai o secundă la oprirea răsuflării, la o cu totul scurtă reflexie. Însă asta ar trebui să se petreacă cu atâta prudență, încât plăcerea lecturii să nu fie cu niciun preț turburată din pricina asta. În cei dintâi 4 sau 5 ani școlari nicio bucată de citire nu trebuie „tratată“, adică sfâșiată. Ea trebuie numai gustată.

Cu cât copilul crește, cu atât învățătorul trebuie să poarte de grijă ca el, în timpul citirii, să fie adus cu plăcere să reflecteze asupra celor citite. Cu cât copilul crește, cu atât mai încet trebuie el să nvețe a

citi. Atunci se poate spera, ca niște copii crescuți așa, și mai târziu să nu ia în mâini pe scriitorii nesănătoși ce urmăresc numai distracția brută. Ei se vor lăsa înlănțuiți numai de către aceia care le oferă mai mult decât... senzații.

S'a decretat azi o adevărată mobilizare pentru lupta în contra „literaturii rușinoase“. Și cu drept cuvânt. Dar mă îndoiesc că mișcarea va avea urmări demne de numit, dacă totul se mărginește la a se ține lucrurile urite departe de tineret, eventual chiar cu ajutorul măsurilor polițienești. Cine n'a văzut niciodată în viața lui o linguriță de argint, poate să nu fure niciuna, dar asta nu dovedește că e cinstit. Răul trebuie smuls din adâncul rădăcinii. Lupta prețioasă nu e cea contra *existenței* literaturii rușinoase, ci contra *lăcomiei* după senzații în lectură, contra gustului mizerabil, care socotește senzațiile ca cea mai înaltă plăcere estetică. Și astfel, autoritățile școlare pot duce cu succes lupta contra literaturii rușinoase, numai dacă înfăptuiesc posibilitatea de a face *imun* tineretul în contra otrăvirii prin ea, pe calea lecturii comune, cu grijă aleasă <sup>1)</sup>.

În „*Weg zur Kraft*“, Scharrelmann face o amară critică bucaților din cărțile de lectură, pe care le socotește o curată frazeologie, plicticoase, siropoase, moralizatoare în mod pedant, stupid. Însă cartea de citire, din contră, trebuie să fie atrăgătoare la neșfârșit. Ea devine astfel, dacă povestirile sunt vii, intuitive, amănunțite, cu duh copilăresc și motivate cauzal, chiar de-ar fi extrem de fantastice.

Iată câteva indicații metodice pe care el le dă cu privire la predarea lecturilor.

1. Un cuvânt mai mult sau mai puțin impresionant din bucată de citire se ia ca titlu la o explicație, la o poveste sau la o compunere.

2. La o bucată grea de înțeles povestesc o intro-

1) H. Scharrelmann, *Erlebte Pädagogik* pag. 233-34.



ducere amănunțită, așa încât după ea bucata se'nțelege dela sine.

3. Bucățile de citire sunt continuate, povestite mai departe. Fiecare copil trebuie să poată produce o continuare.

4. Povestiri asemănătoare sunt făurite în muncă laolaltă.

5. Noi presupuneri sunt introduse în acțiune.

Dacă Schneewitchen n'ar fi mâncat mărul? Dacă ea n'ar fi găsit casa piticilor? Așa se poetizează mai departe cu clasa împreună.

7. Paul Faulbaum în „*Das erste Schuljahr im Zeichen des Gesamtunterrichtes*“ (Verlag Zickfedt. Osterwieck-Harz und Leipzig, 1931, din biblioteca editată de A. Rude: *Der Bücherschatz des Lehrers*), spune despre rolul basmelor și povestirilor, în raport cu psihologia copiilor: „Nu ne lipsește de loc material bun, de preț, pentru educarea inimii și a voinței.

În fruntea tuturor stă *scumpă comoară a basmelor populare*. Nicio materie nu e mai potrivită pentru viața spirituală a copilului, de aceea niciuna mai cerută și mai bine venită decât basmul. Căci lumea basmului e lumea proprie a copilului, domeniul în care fantazia sa dinamică poate trona neînlanțuită... Copilul iubește poveștile, le iubește cu toate imposibilitățile lor. El vrea să guste poveștile, nu să le explice și să le sfărâme în bucăți, vrea să înflorească fantazia lui în ele, și nu să circule în jurul lor în mod critic rațiunea... noi vrem ca basmul să folosească educației inimii și nu instruirii rațiunii. Asta însă putem s'o facem, fără să sdrențuim basmul. Conțin ele destul sensibil și pasional în ele, care se pricepe cu totul dela sine să pătrundă în adâncul lăuntrului copilului și să atingă personalitatea la rădăcina ei, adică tocmai la viața afectivă“.

8. Paul Ficker în „*Didaktik der neuen Schule*“ (aceiași editor, 1932) face următoarea critică vechilor

cărți de citire : „Caracteristic pentru cartea de citire didactică este expunerea searbădă, materială, în care adesea procese foarte complicate sunt comprimate într'un singur cuvânt. Ea înfățișează la fiecare pas judecăți date gata, caracteristice, generalizări și adesea chiar o diviziune artificială excesivă a textului. Materia cărții de citire nu este în cele mai multe cazuri altceva nimic decât o infuzie diluată din cărți științifice, și de aceea aceste cărți sunt cele mai adesea scrise și într'o limbă prea grea pentru școlari“.

8. Aceeași critică la *Lotte Müller*, în „*Von Deutschunterricht in der Arbeitsschule*“ (Verlag Julius Klinkhardt, Leipzig). „Cărțile noastre de citire au vrut multă vreme cu orice preț să instruiască; ele aduceau materie searbădă în formă uscată, materie care adesea zăcea în afară de cercul de experiențe și de interese copilărești. Dacă vrem să educăm pe școlari către munca liberă în domeniul scrierilor, trebuie să și existe chiar în scrieri o ațâțare către o astfel de activitate: Material din lumea copilului și din lumea poveștilor cer copiii noștri de școală în anii dintâi. Fabule, cele mai adesea nu doresc să citească. Mai târziu, legenda desface basmul, și lumea vieții de casă limitată se lărgește. Patria mai apropiată și mai depărtată pășește în cercul lor de privire; drumul duce înapoi în vremurile trecute. Ca să pătrundă trezirea sentimentului datoriei în locul lipsei de grijă, seriozitatea și durerea în voioșia celei dintâi copilării, pentru aceasta trebuie să dea imbold și materia citirii claselor superioare, trebuind să conducă la un serios spirit meditativ, firește fără a izgoni voioșia din clasă. Întâmplări extraordinare, viață eroică, lupte, depărtări, sunt lucruri dorite în mare măsură de pe la 11 ani. Cartea de citire și scrierile pe care le aduce învățătorul pentru alcătuirea învățământului său, trebuie să țină seama de asta. Însă ea nu trebuie să uite nici atunci, câtă ațâțare și frumusețe, câtă viață înlăntuitoare de interes ascunde în ea viața zilnică. Din



aceste puncte de vedere a fost ales materialul cărților de citire editate de Hugo Gaudig" (pag 7).

**BIBLIOGRAFIE:** a) privitoare la lecturile din manualele de citire și, în general, privitoare la literatura pentru copii: H. Scharrelmann, **Weg zur Kraft**, F. Gansberg, **Streifzüge durch die Welt der Grosstadtkinder**, Otto Ernst (autorul piesei de teatru „Institutorii“), **Die Lyrik in der Schule**, **Buch der Hoffnung**, A. Volgast, **Das Elend unserer Jugendliteratur**, H. Kempinsky, **Erlebte Dichtkunst**, F. Gansberg, **Demokratische Pädagogik**, Hugo Gaudig, **Didaktische Ketzereien**, **Didaktische Präludien**, H. Scharrelmann, **Sonniger Alltag**, E. Linde, **Geistesbildung durch Sprachbildung**, H. Scharrelmann, **Die Technik des Schilderns und Erzählens**, — una din cele mai interesante și mai bogate în sugestii lucrări privitoare la tehnica narațiunilor.

b) **Literatură pentru elevi de diferite vârste: Basmele Românilor**, de Ispirescu, **Povestirile lui I. Creangă**, Unele din nuvelele lui **Delavrancea (Bunicul, Bunica)**, Unele din nuvelele lui **I. A. Brătescu-Voinești**, **I. A. Basarabescu**, **Emil Gârleanu**.

Din literaturile străine: **Povestirile fraților Grimm**, **Basmele și povestirile lui Bechstein, Andersen**, H. Scharrelmann: **Bernibücher**, **Heute und vor Zeiten**, **Tiergeschichten**, multe bucăți în **Weg zur Kraft**, **Herzhafter Unterricht**, **Erlebte Pädagogik**, **Aus Heimat und Kindheit und glücklicher Zeit**, **Spaziergänge durch die Grossstadt**, **Däumling** (Degețel), tradusă în românește de Speranța Nisipeanu, **Tarnkappe**, (Masca fermecată) care va apărea în traducere de S. Nisipeanu, toate de H. Scharrelmann, F. Gansberg, **Plauderstunden**, **Die sieben Faulen**, **Läuter Guckfensterchen**, etc.

Din biblioteca „**Les livres roses**“, editată de librăria Larousse (Paris 13-17 Rue Montparnasse):

- a) **L'inventeur de l'hélice**, de H. Pellier, Nr. 545.
- b) **La Tour d'Auvergne**, de René Debaste, Nr. 331.
- c) **Les gentilshommes de verre**, de R. Samoy, Nr. 398.
- d) **Le marchand et le génie**, din **Contes des Mille et une Nuits**, Nr. 602.
- e) **Le bon remède**, de Thomas Day, Nr. 311, — foarte umoristică.
- f) **Au pays des perroquets**, de R. Samoy, Nr. 309.
- g) **La gloire du petit potier** — povestea lui Bernard Pallissy, Nr. 293.
- h) **La mystérieuse aventure de Walter Taf**, de M. Farney, Nr. 348.
- i) **Un brave enfant**, Nr. 265.
- j) **Richard Coeur de lion**, Nr. 494.



- k) **Le tapis enchanté**, Nr. 36.
- l) **Histoire de Poucinet**, Nr. 141.
- m) **La Tirelire merveilleuse**, Nr. 226.
- n) **La Force des petits**, Nr. 270
- o) **Les voleurs volés**, Nr. 299.
- p) **Contes de Noël**, Nr. 341.
- r) **Le petit horloger**, Nr. 354.
- s) **Sous les ailes du moulin**, Nr. 390.
- ș) **La jeunesse héroïque d'un savant**, Nr. 419.
- ț) **Un enfant extraordinaire**, Nr. 448.
- ț) **A bicyclette au pays des lacs**, Nr. 377.
- u) **Guillaume Tel**, Nr. 367.
- v) **L'enfance de Pierrot**, Nr. 375.
- z) **Histoire d'une volonté**, Nr. 370.

Și multe altele.—Toate aceste povestiri din „Les livres roses“, înșirate mai sus, și din celelalte lucrări citate, le-am citit sau povestit tuturor seriilor de elevi pe care i-am avut, la limba română, la liceul D. Cantemir din București, începând cu clasa I și până la a patra. Pot spune, fără nicio exagerare, că au fost orele cele mai desfătătoare pentru elevi, ore în care vioiciunea, interesul afectiv, voioșia au atins gradul cel mai mare posibil.

Oricât spațiu ar lua aici una din ele, pentru ilustrarea afirmației de mai sus, o reproduc aici în întregime. Cred că îndeplinește mai toate condițiile expuse mai sus. Se va zice că e prea lungă și n'ar fi timp pentru tratarea ei, și ar ocupa și în manual loc prea mult. Dar, înc'odată, mai bine mai puține bucăți ca aceasta, decât o mulțime de frânturi de narațiuni uscate și fără gust, cum sunt încă prin cărțile de citire. Chiar de s'ar trata în 3 lecții, și încă nu e timp pierdut acesta. Însă interesul e dela început trezit în așa grad, încât nu te lasă elevii să nu le-o citești toată odată, întreruperea ei desamăgindu-i și indisponându-i.

## TÂNĂRUL CALĂTOR

Povestire de Bechstein

Intr'un orașel trăia odată văduva unui măcelar, care avea un singur fiu. Fiul tocmai începuse să învețe meseria tatălui său, când acesta muri. Mama lăsă pe băiat să termine de învățat meșteșugul măcelăriei și apoi îl trimise în lume, cum era obiceiul pe atunci. Trei ani întregi trebuia să călătorească, să vadă lu-



mea și să nvețe ceva cum se cade. Mamă-sa îi dădu pentru călătorie tot ce putu : merinde, rufe și haine, și pe cel mai bun câine al lor, al cărui nume era „Prinde-l“.

Merse ce merse tânărul călător, până ce ajunse într'o pădure deasă, în care mișunau hoți, care se și năpustiră asupra lui și-l jefuiră și voriră chiar să-l omoare. El însă se apăra din toate puterile, și „Prinde-l“ sta lângă el, și-l apăra și el, și își înfigea colții adânc în picioarele hoților, mușcându-i furios. Atunci unul din hoți se mânie așa de tare, încât împușcă pe credinciosul câine, care rămase mort pe loc. Tânărul însă se smulse din ghiarele hoților și alergă din ce în ce mai repede prin inima pădurii, care era foarte mare, și se rătăci cu totul și nu mai știa încotro s'o apuce. În cele din urmă, el zări de departe o căsuță în mijlocul pădurii, către care alergă îndată, și în care și intră, după ce bătut la ușă. Acolo ședea o mătușică bătrână, cu părul alb, și care sta cu totul nemișcată, ca și când nimic nu s'ar fi întâmplat.

Tânărul începu să-i povestească bătrânei, pe nerăsuflăte, tot ce pățise pe drum și o rugă să-i arate drumul pe unde să iasă din pădure; îi spuse, apoi, ce rău îi părea de pierderea bietului „Prinde-l“, pe care i-l împușcaseră hoții. Atunci mătușica cea bătrână îi spuse: „Am și eu niște câini frumoși, uite, vezi care îți place, și poți să-l iei cu tine.“ Și strigă: „*Sopeel.*“ La chemarea asta răsări ca din pământ în colibă un câine mare, iar mătușica întrebă: „Asta îți place?“

„E un câine frumos“, răspunse băiatul, „dar al meu era mai frumos.“

Atunci bătrâna strigă iar: „*Sfărâmălanțuri!*“ Și îndată se ivi în casă un câine și mai mare, și mai frumos, iar bătrâna întrebă: „Asta cum îți place?“ „Imi place mult, nu pot zice nu“, răspunse tânărul măcelar, „dar al meu imi plăcea mai mult.“

Atunci bătrâna iar strigă: „*Iutecasăgeata!*“, și acum sări un câine mare, puternic, și foarte frumos.

Tânărul, acum, nu mai așteptă întrebarea bătrânei, dacă îi place, căci îndată strigă: „Asta da, îmi place. Tocmai așa ca el arăta și câinele meu, „Prinde-l“, și, dacă n'aș fi văzut cum l-au omorât hoții înaintea ochilor mei, aș jura că e chiar el“.

„Acum să-ți spun ceva, tinere călător“, grăi bătrâna, „îți dăruiesc câteșitrei câinii. Dar dacă ei îți-or aduce vreodată noroc, să te gândești și la mine, la bătrâna și sărmana mătușică din pădure și să nu-ți fie rușine de sărăcia mea.“

Băiatul îi făgădui asta, și atunci bătrâna scoase și un fluieraș, pe care i-l dădu zicându-i: „Păstrează bine fluierașul ăsta, căci cu el poți să chemi pe cei trei câini în ajutor, de oriunde s'ar găsi ei, atunci când vei avea nevoie; îți va prinde bine, mai ales când vei fi la mare primejdie.“

Cu mii de mulțumiri, călătorul se despărți de buna bătrână, mergând voios, și cei trei câini frumoși săreau și ei voioși, când înaintea băiatului, când în spatele lui, și se mușcau și se trânteau și se jucau între ei, că-i era mai mare dragul de ei călătorului.

Când începu să se lase seara, călătorul împreună cu cei trei câini ajunseră la un han singuratic, care era așezat tot în pădurea cea mare, ce părea că nu mai are stârșit. Înaintea casei măcelarul găsi o fată tânără, care spăla niște buți goale. Când zări pe tânărul lucrător, ea se sperie și-i făcu niște semne desperate, prin care voia să-i spună să se întoarcă îndată din drum și să nu intre în han; era gata tocmai să deschidă și gura și să-i spună primejdia, când ușa se deschise și hangiul păși afară și pofti pe călătorul ce întârziase pe drum, să intre înăuntru, spunându-i că și el e măcelar.

Tânărului îi trecu un fior prin inimă, dar acum nu mai avea încotro, îi era foame și sete și noaptea bătea la ușă. Cum intră în odaie, se așeză jos, și



câinii se așezară și ei pe lângă el, roată; apoi el își porunci ceva de mâncare. Mult nu așteptă, și i se aduse o bucată mare de carne cu un sos gras și o bucată mare de pâine.

Ucenicul călător mânca, pe când birtașul ședea pe o bancă de lângă sobă și se uita cum mânca singurul lui mușteriu; căci nimeni altcineva străin nu mai era în han.

Când tânărul aproape își isprăvisese cina, ușa se deschise și intră hangioaica, cu o farfurie pe care erau trei azime, poate cina ei, și hangiul se ridică de pe bancă și-i șopti ceva femeii.

„Doresc să fi mâncat cu poftă!“ spuse hangioaica băiatului, iar el răspunse: „Mulțumim d-tale, am avut ceva poftă de mâncare.“

„Acum să-i arătăm odaia de dormit“, grăi hangioaica și-i dădu bărbatului ei o lumânare în mână. „Câinii or să doarmă în grajd.“

„Vreau ca ei să rămână cu mine“, răspunse la acestea tânărul măcelar.

„Cum doriți d-voastră!“ răspunse femeia.

Hangiul deschise acum o odaie alăturată, în care păși el înainte, cu lumina, și după oaspete mergea femeia, cu cele trei azime pe farfurie, pe care le tot arăta câinilor și-i momea cu ele.

În odaia în care intrară, atârnavă pe toți pereții fel de fel de arme: puști, pistoale, carabine, săbii, iatagane, precum și frânghii, cătușe, lanțuri și fel de fel de lucruri de astea, cu care poți face pe oameni fără putință de apărare.

„Dar multe arme mai sunt aici!“ spuse mirat oaspetele.

„De! când locuiești în pădure așa de singur, trebuie să te ngrijești de asta!“ răspunse hangiul; am și oamenii mei, care pot cu armele astea să cutreiere locurile“.

Vorbind așa, hangiul deschise o a doua ușă și păși într'altă odaie, pe când hangioaica aruncă o

azimă pe jos, pe care o înhăță Șopeel; în timp ce câinele mânca pâinea, femeia închise ușa, și Șopeel rămase închis în camera cu arme.

În odaia a doua se vedea ceva foarte ciudat, ca la un mare negustor de haine, într'un oraș mare. Pe toți pereții erau cuiere, de care atârnau înțesate cele mai scumpe costume pentru bărbați, femei și copii. Ucenicul se uita mirat în toate părțile și nu putea pricepe, la ce puteau servi toate aceste costume.

Dar în vremea asta hangiul deschisese o a treia ușă și-i făcu semn ucenicului să-l urmeze. Iar hangioaica aruncă a doua azimă; Sfărâmlanțuri o înhăță și, pe când mușca din ea, femeia închise repede ușa, și rămase și al doilea câine închis, în odaia cu costume.

A treia cameră, în care ucenicul urmă pe hangiu, era minunat împodobită; singura lumânare, pe care o ducea hangiul, nu ajungea să lumineze cu totul strălucirea odăii; erau acolo butoaie pline cu aur, și pe lângă pereți erau dulapuri cu geamuri, și toate înțesate cu lucruri de aur și de argint și cu pietre scumpe. Așa ceva nu mai văzuse tânărul măcelar niciodată și nu mai încăpea în el de mirare, și nu-și venea în fire, cum de ajunseseră așa scumpătați acolo, în hanul singuratic din pădure.

Birtașul deschise acum o a patra cameră, și hangioaica aruncă azima a treia. Lutecasăgeata sări flămând pe ea, și ușa se închise și câinele rămase în odaia cu comori. Stăpânul câinilor nu băgă însă de seamă că niciunul din cei trei câini credincioși nu era lângă el. Curios să mai vadă și alte minunății, el urmă pe birtaș în camera a patra.

Însă aceasta avea o înfățișare fioroasă, căci era ca într'o pivniță întunecoasă, și pereții erau stropiți cu sânge, și pete de sânge se vedeau în toate părțile pe podea.

Ucenicului îi trecu un fior din creștet până în tălpi; dar hangiul îi spuse cu un glas aspru:



„Băiete, aici mulți mușterii și-au lăsat vieța, și chiar și tu vei muri aici, afară dacă nu consimți să devii tovarășul nostru de tâlhării și crime.“

Pe bietul băiat îl cuprinse o mare frică în suflet, când fu pus să aleagă una sau alta, totuși își luă inima în dinți și spuse: „Mai de grabă vreau să mor, decât să fiu tovarășul vostru.“

„Cum vrei!“ zise hangiul. „Atunci gătește-te de moarte.“ Și luă în mână o secure grea, strălucitoare.

Tânărul se îngrozi, căci vedea bine că hangiul nu glumea. Se uită după cei trei câini, care toți însă parcă intraseră în pământ, și era singur și fără niciun ajutor. Atunci el se întoarse rugător către hangiu și-i spuse: „Dacă nu pot scăpa de moarte, te rog cel puțin dă-mi atâta răgaz, cât să spun un „Tatăl nostru“.

„Despre partea mea, roagă-te!“ răspunse nesimțitor hangiul cel rău.

Și călătorul se rugă cu adevărată evlavie, și în mijlocul rugăciunii își aduse aminte de fluierașul pe care i-l dăduse bătrâna cea bună, care îi dăruise și cei trei câini și-i spusese ca, atunci când va fi în primejdie și câinii n'ar fi lângă el, să fluiera.

Nu mai stătu deci nicio clipă pe gânduri, ci fluieră, spre marea mirare a hangiului și a hangioaicei.

„Asta se cheamă rugăciune, băiete?“ strigă birtașul plin de mânie și ridică securea; dar înainte de a putea da lovitura mortală, Iutecasăgeata și intră ea un fulger în odaie și-i sări ucigașului în spate și-l trânti la pământ, și Sfărâmălanțuri și Șopeel sosiră și ei, și toți trei sfâșiară pe birtaș în mii de bucăți.

Dar hangioaica se lăsă în genunchi și exclamă:

„Dumnezeu fie lăudat! Dumnezeu fie lăudat! Acum sunt mântuită!“

„Nu, femeie!“ strigă mânios ucenicul. „Și ceasul tău a sunat, al tău, ajutoare de ucigaș, care mi-ai ademenit câinii și m'ai despărțit de ei, ca să rămân

în puterea voastră, fără nicio apărare, nelegiuito."

"O, fii milostiv!" strigă plângând femeia. "Trebuia să fac pe voia blestematului, care m'a prins odată și m'a ținut tot timpul închisă aici. O, lasă-mi vieța, că am să-ți dăruiesc și eu o tabacheră de aur."

"Mulțumesc, eu nu trag tabac," răspunse ucenicul.

"Păi nici nu e nevoie", răspunse hangioaica, "însă oricine trage tabac pe nas din această tabacheră, când îi învârtești capacul la dreapta, rămâne atâta vreme fără putere, nemișcat, în picioare sau pe scaun, până îi învârtești capacul la stânga. Dăruiește-mi vieța, bunule călător, pentru numele lui D-zeu, și după voia ta, căci încă nu ești în afară de orice primejdie. Eu singură cunosc locul unde se adăpostesc tovarășii de tâlhării ai omului meu, o bandă întreagă de hoți și ucigași, de care nu ești așa de ferit, cu toți câinii d-tale."

"Fie atunci, îți las vieța, femeie!" spuse tânărul, "însă ferește-te de a mă înșela!"

Dar hangioaica nici nu se gândea să înșele pe tânărul călător, fiindcă îi datora într'adevăr eliberarea ei, și pe a servitoarei, care și ea se bucură grozav că nu mai avea să ducă groaznica povară, de a fi supusă unui ucigaș. Apoi stăpâna casei arătă mântuitorului ei intrarea ascunzătoarei bandei de criminali, în care se ajungea printr'un chepeng. Tânărul ridică chepengul și dădu drumul celor trei câini înăuntru, și nimic nu li se putea împotrivi, și ei răpușeră întreaga ceată de hoți și ucigași. Băiatul se arată acum ca stăpân și socoti ca o cucerire a lui hanul din pădure. El dădu servitorilor, în deosebi fetei miloase, care îl prevenise de primejdie, o parte din comori, trimise un servitor cu multe lucruri scumpe la bătrâna din pădure, care îi dăruise cei trei câini, și tot așa trimise și acasă la mama lui; iar pe hangioaică o lăsă să ia cât vru și ce vru; puse să se zidească intrarea dela peștera ucigașilor și dădu foc hanului, de arse până la temelie; apoi



își luă rămas bun dela hangioaică și plecă pe șosea cu cei trei câini.

La dreptul vorbind, ar fi putut să se întoarcă acasă, căci avea acum destulă avere și bani; însă el făgăduise mamei sale să călătorească trei ani întruna, și acum voia să-și țină cuvântul, să călătorească, să vadă lumea și să învețe ceva cum se cade.

Merse așa bunul lucrător cu cei trei câini ai lui, Șopeel, Sfărământanțuri și Iutecasăgeata, o bună bucată de drum, când într-o zi se întâlnește cu o trăsură, care era toată îmbrăcată în zăbranic negru, și tot așa și vizitiul și caii, ceea ce dădea totului o înfățișare foarte tristă. Atunci tânărul călător se opri, cu inima plină de întristare, și se gândea, ce o fi însemnând oare convoiul ăsta trist întâlnit în cale-i. Vizitiul însă era un mojić, un bădăran, care-i strigă tânărului: „Ei, leneșule, ce caști așa gura? Nu te dai la o parte din drum, când călătorește o principesă?”

Această chemare nepoliticoasă mânia pe bunul călător, care chemă pe Iutecasăgeata, ca să-l învețe pe vizitiu cum să se poarte cu oamenii. Numaidecât Iutecasăgeata, căruiă nici cel mai puternic om nu i se putea împotrivi, sări pe capră, apucă pe vizitiu de guler, îl scutură ca pe un iepure, îl smulse jos de pe capră și-l trânti într-o baltă mare de pe drum, unde se murdări grozav; apoi, după baia asta de noroiu, iar îl sui sus pe capră. Acum vizitiul se făcuse blând ca un miel și și-ar fi scos la tânăr pălăria cu fireturi, dacă n'ar fi lăsat-o jos în băltoaca cu noroiu. Tânărul călător îi ținu apoi vizitiului o cuvântare despre regulile politeții, pe care niciodată nu trebuie să le piardă din vedere oameni ca el față de alți oameni, chiar dacă ei merg pe jos, și că pentru orice bădărănie birjărească se cuvine o lecție ca asta: o baie prin mocirlă și câteva ciomege peste coaste. După ce ținu cuvântarea asta, care, de sigur, nu era de loc pe placul vizitiului, călătorul se uită

pe geamul ferestrei trăsorii îmbrăcată în negru și văzu șezând înăuntru o principesă îmbrăcată cu totul în negru, care avea ochii roșii, de mult ce plânse; și fiindcă el o întrebă, cu multă modestie, ce are, ea îi povesti soarta ei.

„Sunt“, începu fata îmbrăcată cu totul în negru, „fiica regelui acestei țări, peste care Diavolul a trimis o groaznică scumpete și o foamete cumplită. Când el fu întreat dacă vrea să înceteze aceste nenorociri de pe țară sub o condiție oarecare, el puse condiția, ca eu să deviu a lui. Și fiindcă tatăl meu își iubește țara și poporul mai mult decât pe mine și el însuși, el s'a învoit cu această groaznică condiție, și acum eu, sărmana de mine, trebuie să fiu dusă numaidecât la Diavolul.“

„Dar, frumoasă principesă, de ce sunteți oare așa singură de tot?“ întrebă călătorul.

„Da, bunule călător“, răspunse principesa, „asta e din pricină că nimeni n'a vrut să mă însoțească, cu toate că ceata mea de servitoare mi-a jurat totdeauna credință până la moarte; astea însă au fost numai vorbe goale. Numai vizitiul s'a arătat gata să călătorească împreună cu mine, fiindcă el și așa e sluga Diavolului.“

„Am văzut eu asta după mojiția lui, frumoasă principesă“, spuse tânărul călător. „Dacă mi-ați îngădui însă să vă însoțesc de formă, ca șambelan, poate pot să vă fac cu adevărat cel mai bun serviciu și să vă scap din ghiarele Diavolului.“

„Ah! asta ar fi minunat!“ răspunse principesa.

„Da, să fii șambelanul meu; urcă-te sus lângă mine.“

Atunci călătorul se urcă în trăsura cea neagră, lângă principesă, și pe drum îi ținu de urît cu poveștile lui, și o înveseli, și așa călătoriră împreună la Diavol. Acesta ședea pe un buștean și aștepta de o bucată de vreme; fu însă foarte mirat, văzând că principesa nu veni singură. Tânărul zise: „Prea



onorate domnule drac, sper că vei da ascultare unui cuvânt înțelept. Mă întristează foarte mult soarta acestei biete prințese frumoase; libereaz-o, și în schimb îți dau sufletul meu.“

Diavolul dădu odată din coadă la dreapta și la stânga, ca și cum ar fi vrut s'alunge muștele, și zise: „Fie, primesc de data asta! Bate laba aici!“ În sinea lui însă se gândea, că peste un an tot îi va fi adusă principesa.

„S'a făcut!“ zise tânărul. „Și fiindcă nu-i nimic de băut pe aici, să tragem din asta!“ Și scoase tabachera de aur, îi învărti capacul la dreapta, o deschise și-i dădu Diavolului să tragă pe nas.

„Drept să-ți spun, n'am obiceiul ăsta!“ zise Diavolul.

„Ei, trage și d-ta odată! E o calitate extra!“ îi spuse băiatul, și-i râdea inima în piept de bucurie, când Diavolul, cu ghiarele lui păroase, luă într'adevăr din tabacheră o priză sdravănă.

„Așa, scumpul meu domn drac!“ grăi iar tânărul, închizând tabachera cu capacul și vârand-o în buzunar. „Acum putem vorbi amândoi o vorbă înțeleaptă, căci acum ești un om pe deplin așezat.“

„Cum așa, așezat?“ întrebă diavolul.

„Fiindcă șezi și n'ai să mai poți să te scoli, până n'oi vrea eu!“ îi răspunse băiatul.

„Asta îmi mai lipsea, prostul de mine!“ strigă diavolul și vru să se ridice și să-i sară tânărului în grumaz; dar nu putu, căci era înțepenit pe buștean, ca bătut în cuie.

„Cât o să mai ție gluma asta proastă?“ întrebă diavolul fierbând de supărare. „Am obosit de atâta ședere. Scurteaz-o; să rabde cine poate.“

„Vreau să-ți spun ceva, dar fii liniștit, prea onorate domn drac!“ îl batjocori tânărul. „Are să-ți prindă repede bine. Liberezi pe principesă, asta se'nțelege dela sine; mă liberezi și pe mine și renunți la dreptul asupra sufletului meu; apoi te legi ca nicio-

dată să nu mai aduci asupra țării tatălui acestei frumoase prințese scumpete și foamete sau alte drăcii de astea, și să nu ceri niciodată un suflet ca garanție, și mai de grabă să te mulțumești cu sufletele care îți vin singure și de bunăvoie la gura iadului tău. În sfârșit, la toate astea să te'nvoiești în scris cu mâna ta, și ia seama, să nu te mai văd în ochii mei vreodată."

Diavolul gema și scâncea, asuda și se svârcolea; dar toate nu-i folosiră la nimic. Deprins să fie totdeauna liber, îl chinuia grozav acum să nu poată fi liber și să se miște în voie, și, neavând încotro, trebui să primească condițiile liberatorului principesei, și atunci acesta scoase iar tabachera, învărti capacul la stânga și întrebă politicos:

"Nu mai doriți o priză?" Însă diavolul suflă așa de tare, că tot tabacul sbură în aer, și se ridică de pe bușteanul lui și fugi ca o furtună. După aceasta principesa și mântuitorul ei se urcară iar în trăsură, și ea era așa de copleșită de mulțumire, încât îi spuse tovarășului ei: „Ascultă, vreau să deviu soția ta, fiindcă m'ai salvat!"

"Mi-ar place și mie foarte mult asta", răspunse tânărul, „numai că aș dori să mai aștepti un timp, căci eu trebuie întâi să călătoresc în lume și să învăț ceva temeinic. De aceea lasă-mă acum, frumoasa mea principesă; crede-mă, voi veni iar peste câțiva ani."

Cu toate că nu-i plăcu asta, principesa trebui să se învoiască, și când ajunseră la cea dintâi răscruce de drumuri, tânărul se coborî din trăsură, îi dădu mâna și o sărută pe a ei și zise: „Suntem logodiți și așa rămânem! Incredete, frumoasă principesă, în logodnicul d-tale."

Vizitiul care conducea pe principesă, văzuse toate toate astea cu ciudă și mânie. Avea un suflet din cele mai rele. Ar fi vrut mai de grabă să-l vadă pe rege mort și să fie chiar el rege; însă



fiindcă vizitii, oricât și-ar închipui că pot conduce tot atât de frumos și carul statului, nu sunt aleși ca regi, cel puțin inima lui neagră se mulțumea și cu pieirea nevinovatei fiice a regelui; și fiindcă nici asta nu se întâmplase, să-i fie cel puțin în folosul lui. De aceea opri caii, se dădu jos de pe capră, deschise ușa trăsurii și spuse principesei dinăuntru:

„Prea milostivă principesă, fiindcă Alteța Voastră ați scăpat, aș avea și eu o mică rugăciune, de aceea să nu-mi luați în nume de rău, că viu și eu așa honoronc-tronc; aș vrea să mă căsătoresc!“

„N'am nimic împotriva, dragă vizitiule. Dar te vrea cineva?“

„Persoana scumpă cu care aș vrea să mă căsătoresc, mi-a spus că n'are nimic împotriva“, răspuse vizitiul.

„Atunci, bine, ia-o!“ răspuse principesa.

„Atunci, bine, vă iau“, răspuse vizitiul.

„Cum, pe cine?“ întrebă principesa.

„Pe d-voastră! Ați zis da!“ răspuse vizitiul.

„Pesemne că ești nebun!“ strigă principesa ieșindu-și din fire, de spaimă.

„A! ferit-a Sfântul!“ răspuse vizitiul. „Cu totul dimpotrivă, eu nu cred de loc una ca asta. Ce mai tura-vura? Să spuneți acasă că eu v'am scăpat și să vă căsătoriți cu mine. Dacă nu, nu vă mai duc acasă, ci iar la dracu'! Și cu asta basta!“

Atunci principesa nu mai zise nici cărc și plânse iar, și fu condusă acasă. Dar bucuria pentru întoarcerea ei acasă fu fără margini, și când se află de toată lumea că vizitiul a scăpat pe principesă, și că va fi soția lui drept răsplată, bucuria, mai ales pe vizitii, fu de nespus. O principesă așa de binevoitoare nici nu mai fusese pe lume. Palatele, ca și colibe, fură iluminate, uralele nu se mai sfârșeau și multe persoane, care mergeau cu trăsurile, fură aruncate jos; căci toți vizitii, de bucurie, se îmbătaseră și loveau cu birjele de pietrele de pe marginea dru-

mului, pe care le luau, afumați cum erau, drept mijlocul drumului.

Incepură pregătirile pentru nuntă, pe care însă principesa o tot amâna dela o dată la alta. Iși strica mereu rochiile de mireasă, se îmbolnăvea, aștepta un giuvaer, care trebuia să vină din străinătate, și nădăjduia cu sufletul plin de dor din ce în ce mai tare, din ce în ce mai tare, în întoarcerea iubitului ei logodnic adevărat.

Vizitiul însă devenea din ce în ce mai nerăbdător și de nerăbdare trosnea mult din biciul lui. În sfârșit, trebuia să se hotărăscă odată ziua de nuntă, și era acum chiar în ajunul ei, și tânărul călător nu mai sosea. Ce durere și ce întristare!

În desnădejdea ei, fată puse să se joace la teatrul curții o piesă înduioșetoare și vărsă multe lacrimi la cântecul ăsta sfâșietor :

*In altare ard minunat lumânările ;  
Părul logodnicei e împodobit cu  
Cumuna de logodnă,  
Dar unde e logodnicul ?*

Însă pe când ea cânta acest cântec sfâșietor, adevăratul logodnic și sosise și trăsese, în tovărășia celor trei câini ai lui, într'un hotel de mâna întâia, nu însă ca un oaspete de seamă, ci mai de grabă ca un cerșetor în sdrențe și ca un vagabond. Hotelierul avea mai de grabă poftă să pună chelnerii să-l dea afară pe ușă, când prefăcutul cerșetor puse pe masă un ban de aur și-i șopti hotelierului :

„Iubite prietene, sunt oaspete la nuntă! Trimițe-mi un bărbier și un croitor. Măine, în ziua nunții, sper, dacă o vrea Dumnezeu, să am cinstea să beau un pahar de vin cu tânăra regină.“

Hotelierul măsură cu ochii pe călătorul sdrențaros, din creștet până în tălpi, și spuse :

„Fără supărare, bunul meu prieten. Imi pari că



vii dintr'o țară ciudată și că nu ești în toate mințile. Nu mă cumperi pe mine, cu bietul tău ban de aur; ți-ajunge el, nu zic nu, pentru o cină și pentru un adăpost pentru cei trei câini ai tăi. Dar mâine ai să bei tot atât de puțin vin cu principesa, ca și mine; ba și mai puțin, căci eu sunt furnizorul vinurilor regale, și pot de aceea să beau eu întâi din ele; pun prinsoare pe toată averea și banii mei, chiar pe hotelul ăsta cu toate acareturile lui."

„Omule, nu glumi prea mult! Ingrijește de ce am poruncit. Primesc prinsoarea“, spuse scurt oaspetele, apoi ceru niște hârtie bună de scris și o călimară și o bucată de ceară, și scrise o scrisoare principesei, pe care o pecetlui repede, i-o arătă apoi, cu adresa, hotelierului uimit, i-o dădu în gură lui Lutecasăgeata, care plecă sburând cu ea la destinație.

Sosiră apoi bărbierul și croitorul. Bărbierul di-chisi frumos pe băiat, și croitorul îi făcu un costum de catifea și mătase, și ca plată călătorul puse pe masă mai multe monede de aur, spunând să ia fiecare cât crede că face lucrul lui.

Croitorul crezu că lui i se cuvine mult, și *deci luă mult*; bărbierul însă vru să-i mai dea restul dela o monedă de aur, dar n'avea mărunt; și oaspetele îi făcu semn să ia toată moneda, fără a-i mai da restul. A doua zi se răspândi în toată capitala vestea, că un oaspete a tras la cel dintâi hotel, și e mult mai darnic decât regele însuși.

Cât de veselă fu însă principesa, când văzu pe Lutecasăgeata sărind în sală și punându-i o scrisoare în poală, pe când toți se speriară de marele și ciudatul factor poștal, dar mai ales logodnicul mincinos, vizitiul. Căci el se gândea: unde e câinele, trebuie să fie pe aproape și stăpânul lui, și de aceea o șterse pe furiș, și făcu foarte bine, că altfel l-ar fi sfâșiat câinele.

A doua zi se opri o trăsură regală dinaintea hotelului; un lacheu dela curte deschise ușa trăsurii, un

șambelan se coborî din ea și întrebă de domnul cel străin, care sosise ieri. Hotelierului i se făcu inima cât un purice de frică, fiindcă făcuse prinsoare pe toată averea lui. Domnul cel străin plecă la Curte stând la dreapta șambelanului.

Acum la Curte era mare bucurie; adevăratul logodnic îi plăcu regelui mult mai mult ca vizitiul, fiindcă se pricepea foarte bine cum să se poarte la Curte și era acum cunoscut ca mântuitorul prințesei.

Nunta își urmă astfel cursul ei neturburat. Fericitul logodnic dăruie hotelierului averea pe care o pierduse prin prinsoare, iar pe vizitiul, pe care foarte ușor l-ar fi putut prinde și aduce Șopeel, Sfărâmlanțuri și Iutecasăgeata, și atunci ar fi fost vai de el, îl lăsă să fugă.

Drept mulțumire, îi trimise daruri scumpe bătrânei din pădure, iar pe mamă-sa o aduse într'o caleașcă aurie și o ținu pe lângă el toată viața. După ce toate avură acest bun sfârșit, cei trei câini pieriră și nimeni nu știu încotro plecară, și pieri și fluierașul, așa că nu mai puteau fi chemați. Dar nici nu mai era nevoie de ei, căci niciun diavol nu mai îndrăznea să chinuiască țara bătrânului și tânărului rege.

d) *Evoluția noțiunilor aritmetice la copii* dovedește și ea același adevăr psihologic, al mersului minții lor dela complicat la simplu. Ei dobândesc întâi noțiuni numerice nedeterminate sau, mai bine zis, percepții *numerice globale, sintetice, nombres-ensembles*, cum le zice Lèvy Brühl, în lucrarea „*Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*“. Pe bază de numeroase cercetări etnografice, Lèvy Brühl ajunge la constatarea că popoarele primitive nu pot număra în mod abstract, nici chiar concret în mod analitic, ci au o percepție cantitativă sintetică, și care le îngăduie să recunoască lipsa unuia sau mai multor câini dintr'o haită sau a mai multor cai din herghelie. (Vezi amănunte în *Viață în Studiul matematicilor*, de I. Nisipeanu și T. Geantă.)



Copiii reproduc aceeași psihologie ca a popoarelor primitive. Și ei, în două grupe sau grămezi de obiecte, fie, s. e., de bile ori de castane, cu un număr diferit de unități, nu disting în chip analitic câte lucruri sunt în fiecare grămadă, și cu câte sunt mai multe într'una decât în cealaltă. Această distingere presupune cunoașterea numerelor hotărîte, simple (4, 5, 6), cunoaștere pe care nu o au încă în stadiul dintâi al percepției cantitative, fiindcă această percepție e atunci *globală*. Diferența pe care ei o percep, — și o percep sigur — între unitățile fiecărui grup de obiecte, o percep prin comparație sintetică globală. Așa se explică faptul, ce poate părea curios la întâia vedere, că un copil care nu știe să numere, simte totuși când dintr'o grupă de obiecte de joc i-a dispărut unul sau mai multe, și reacționează îndată afectiv la percepția acestei dispariții.

Asupra acestei psihologii a numărării am relatat numeroase date în lucrarea „*Viața în studiul matematicilor*“. Ce rezultă, din punct de vedere metodic, din această psihologie?

Aritmetica, la copii, trebuie predată cu ajutorul unor foarte frumoase și variate desene colorate, prezentate cât mai sinoptic în serii, pentru ca pe nesimțite să se desprindă din formele de percepție globală a numerelor de lucruri percepția lor analitică. Și formele geometrice abstracte, la care trebuie să se ajungă în cele din urmă, pentru definiția lor și alte operațiuni ce se propun asupra lor, trebuie întâi să fie înecate în desen, în intuiții în genere, de obiecte uzuale și interesante, din care aceste forme să se desprindă.

Procedând astfel, mergem cu adevărat dela concret la abstract, adică dela complicat la simplu. În partea aplicativă a acestui studiu vom arăta amănunțit cum putem preda o geometrie vie, atrăgătoare, pornind dela complicat, dela domeniile vieții și muncii umane.

Exemplele date sunt suficiente, cred, spre a proba cât de greșit psihologicește e principiul de a merge în învățământ cu copiii dela simplu la complicat. E o prejudecată ce nu rezistă la cea mai mică analiză psihologică; aceasta ne arată, din contră, că *trebuie să pornim dela complicat, adică dela vii intuiții concrete, și apoi să ne ridicăm foarte încet, cu plumb în aripi, la simplu, adică la abstract, la noțional.*

BIBLIOGRAFIE privitoare la psihologia numărării: Lévy Brühl, *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*, J. Kühnel, *Neubau des Rechenunterrichts*, L. Brunschwig, *Les étapes de la philosophie mathématique*, A. Gerlach, *Lebensvoller Rechenunterricht*, H. Kempinsky, *Der Rechenlehrer der Kleinen*, Göbelbecker, *Wie ich meine Kleinen in die Heimatkunde, ins Lesen, Schreiben und Rechnen einführe*, A. Lay, *Führer durch den Rechenunterricht*, etc.

e) *Învățământul divizat pe materii din ceasul întâi al clasei întâia* constituie și el o greșeală vădită față de psihologia copilului. În viața lui anteșcolară, *copilul a învățat în mod sintetic-global*, nu analitic-fragmentar, tot ce a învățat el. Și școala vine brusc și-i spune: acum ai religia, ora următoare scris-cititul, cealaltă aritmetica, apoi intuiția, cântul, desenul, lucrul manual, gimnastica! Copilul ametește trecând astfel dela un obiect la altul, mai ales dacă metodele de predare sunt grele, plicticoase. Știința adulților înșiși e artificială în diviziunea ei în atâtea grupuri și subgrupuri și obiecte. Între științe nu se pot ridica granițe absolute, fără a depăși cu totul realitatea, care e una, manifestând o solidaritate desăvârșită în toate elementele ei, oricât aparența ar pleda pentru discontinuitate. Diviziunea științelor a fost numai o necesitate metodică, față de acumularea unui material de fapte și ipoteze din ce în ce mai bogat, și pe care n'a mai fost cu putință să-l cuprindă măcar intuitiv, necum să-l elaboreze sistematic, capete singuratic.



Dar la copiii mici, ai clasei întâia primare, ce nevoie a fost să li se dea știința elementară fragmentată atâta, analitic la nesfârșit? Niciuna de ordin psihologic! Școala primară a suferit și ea influențele nefaste ale scolasticismului medieval și ale spiritului logic, formal, clasificator până la manie.

Pedagogii moderni n'au întârziat să vadă cât de greșit e învățământul îmbucătățit pe materii, și au propus în locul lui un învățământ nedivizat, integral, așa zis „*general și ocazional*“. Nu toți, de sigur, căci părerile sunt și acum împărțite. Niciodată nu se va ajunge la o unitate absolută a gândirii pedagogice, afară numai când pedagogia va muri! Cât timp, însă, ea va trăi, va evolua neconținut, se va preface în chipuri pe care nu le-am putea prevedea de pe acum, și asta se va întâmpla prin lupte între concepții divergente, câteodată mai acute și mai violente, câteodată mai potolite și mai dulcege, după temperamentul celor intrați în ele.

Încă de acum vreo douăzeci de ani mi-am însușit conceptul *învățământului general și ocazional* și l-am propagat în articole de reviste și în lucrarea de metodologie: *Metodica religiei și a limbii române*, în care o bună parte e consacrată unui *învățământ de tranziție*, care țintește să fie general. Am recitat, cu prilejul elaborării lucrării de față, prefața aceluia volum de metodică, în care enunț și dezvolt cu ample motivări principiul acesta. Poate că în forma pe care am dat-o atunci acestei idei, multe aș avea de schimbat. În fond nu, căci experiența mea didactică ulterioară și multe din lecturile pedagogice ce am mai făcut, departe de a mă sili să revizuesc această concepție — pe care întâi o voiu fi primit și cu entuziasmul vârstei de atunci — m'au întărit în părerea că acesta, — *învățământul general și ocazional*, — este cel mai psihologic *pentru copiii mici*. L-am văzut apoi aplicat cu mult succes în școlile vieneze, când erau sub conducerea lui *Otto Glöckel*, și am relatat pe larg

sistemul văzut la Viena în plin mers triumfal, în zeci și zeci de școli primare vizitate de mine în anul 1929.

O expunere mai dezvoltată a celor văzute acolo se găsește în lucrarea mea „*Și azi... eu tot așa cred*”. Reiau aici problema sub aspectul psihologic, ca o ilustrare a principiului: dela complicat la simplu, adică dela concret la abstract.

Problema e complicată prin faptul că multă vreme noțiunea de „*învățământ general*” a avut un conținut oscilator, flotant. Ceea ce a făcut pe un pedagog, *Johanes Kretschmann*, să spună cu umor: „Mucaliții spun, că atunci când se întâlnesc trei învățători și vorbesc despre învățământul general, fiecare înțelege prin asta altceva”.

1. Pedagogul care a pus cel dintâi mai clar problema învățământului general și a susținut principiul cu mai multă tărie, e *Berthold Otto*. El spune: „Lumea întreagă stă ca un tot în fața noastră, și noi căutăm să devenim stăpânii ei așa, ca tot”. *Otto* realizează astfel acest învățământ: „Forma principală a comunității noastre spirituale este învățământul general. De trei ori sau de patru ori pe săptămână, în ultimul ceas dela 12—1, toată școala formată din 80 de școlari între 6—19 ani, cu toți învățătorii, se adună pentru o *convorbire liberă*. Eu iau conducerea, dar mult mai blând decât orice conducător de adunări. Întâi și întâi rezolvăm chestiunile organizatorii ale comunității școlare. Se aduc în discuție legile pe care școlarii singuri și le dau, se judecă și se primesc sau amendează... Apoi trecem la ordinea de zi propriu zisă, care e determinată de propunerile școlarilor. Fiecare poate aduce în discuție ce vrea; poate să istorisească o întâmplare, poate să pună o întrebare din orice domeniu. Chestiunile se iau în considerare în ordinea în care s’au pus. Despre fiecare se discută atâta timp, cât e susținut interesul general în jurul ei. În deosebi este rodnică atunci înrâurirea reciprocă a școlarilor mai mari și a celor mai



mici; e lăsat întâi să răspundă cel mai mic, și cei mai mari se străduiesc și se deprind în curând să vorbească așa de limpede și simplu, încât și cei mici îi înțeleg. *Ora de învățământ general e cea mai puternică ațâțare a vieții spiritului.*

Școlarii învață prin aceasta să observe foarte bine și să se exprime clar; câștigă pe calea aceasta un mare cerc de cunoștințe și posibilitatea să se reazeme pe ele<sup>1</sup>.

Un pedagog care a vizitat școala lui Otto, *Fritz Karsen*, spune că în ea nu tronează niciun fel de constrângere. Fetele impletesc la ciorapi, băieții se uită într-o carte. Unul mai mare pune o chestiune filosofică, s. ex. în legătură cu Einstein. Totul ca într-o familie. Instrucția își urmează așa zicând cursul ei dela sine, ca adevărata și reala instrucție în viață.

Pe lângă acest învățământ general, care se extinde la totalitatea școlarii din școala sa, Berthold Otto organizează și un *învățământ general după vârstele elevilor*. Sunt, anume, patru trepte: a începătorilor, a celor imediat următori, a celor mijlocii și a celor superiori. În fiecare treaptă se propune un anumit învățământ general. Școlarii își transmit din treaptă în treaptă acest învățământ.

Asupra formei în care se desfășoară lecțiile de învățământ general în școala lui Berthold Otto, citez mai jos câteva exemple<sup>1</sup>). Forma, cum se va vedea din ele, e aceea a liberei conversații.

În altă parte, Berthold Otto zugrăvește astfel felul de comunicare al lui și al învățătorilor ce colaborează cu el. „Forma exterioară a învățământului, așa cum îl mănuesc eu, e aceasta: Școlarii sunt așezați pe cât posibil și unde e posibil într'un cerc, așa încât fiecare poate să vadă pe celălalt. Învățătorul sau învățătorii care iau parte, precum și auditorii (străini), intră și ei în cerc. Numai când sunt prea mulți

1) Vezi capitolul despre *Forma învățământului*.

auditori, trebuie să mă îngrijesc eu de așezarea lor. Eu însumi sunt conducătorul adunării. Declar așa dar, că „intrăm în ordinea de zi“ și rog să mi se facă la ordinea de zi comunicări. Anunțarea se petrece simplu, așa că școlarul își spune numele, sau, ceea ce la noi e regulă, se face personal remarcat. El ridică degetul și strigă: „Eu mă anunț la subiectul...“ sau „Eu am un subiect“. Întâi el nu-și spune subiectul; eu strig fiecăruia, care se anunță, numărul lui, celui dintâi numărul 1 ș. a. m. d. Pe urmă, după ce s'au făcut toate anunțările, dau cuvântul celui dintâi. El aduce ceva în discuție, fie că istorisește ceva, fie că pune o întrebare. În amândouă cazurile se deschide discuția. Pe cât e posibil las întâi pe școlari să răspundă la întrebarea pusă de ei. De cele mai multe ori nu e nevoie să-i îndemn la asta. O fac ei dela ei cu totul. Numai dacă din ceata lor nu vine niciun răspuns, sar eu, *în măsura în care știu* (subliniat de mine). Dacă nu știu, atunci mă întorc către alți învățători de față — de aceea e foarte de dorit ca să fie de față mai mulți învățători specializați — și-i rog să ne lămurească. Adesea avem și oaspeți care dau și ei răspunsuri dorite. Dacă nici asta nu se întâmplă, atunci mărturisesc că pentru moment nu putem răspunde la întrebare, nu putem lămuri atunci lucrul, și mă scuz, când am ajuns aici, că am să mă ocup cu chestiunea mai departe. Desvoltarea temei se continuă atâta vreme, cât se menține pentru ea un interes treaz. Școlarii le este îngăduit să arate, când subiectul nu mai are niciun interes pentru ei“.

Orele acestea de libere discuții organizate de Berthold Otto seamănă perfect cu niște adunări deliberative de adulți, în formă, iar în fond seamănă cu adunări libere și întâmplătoare între oameni mari, care stau de vorbă între ei și, după jocul liber al asociațiilor de amintiri și idei, discută fel de fel de chestiuni, învățându-se unii pe alții în modul cel mai natural și mai rodnic.



Nu e numai ce numim în didactică principiul corelației și concentrării studiilor (vom vorbi și despre el mai jos), ci mult mai mult e, cum se exprimă Otto, „forma cugetării omenești în comun, a muncii în comun pentru dobândirea cunoștințelor... Când un băiat îi arată camaradului său roata lui cea nouă, când fiecare copil istorisește ceva mamei, sau când eu istorisesc prietenilor și cunoscuților ce mi s'a întâmplat sau ce am văzut, și-mi organizez povestirea așa încât să apară numai ce e important din întâmplările mele, atunci, din punct de vedere suletesc, se petrece același lucru ca aceea ce noi în școală numim învățământ general <sup>1)</sup>“.

Învățământul general nu exclude în mod absolut învățământul împărțit pe obiecte, ci, din contră, îl pregătește minunat, — după Berthold Otto. El face întâi o operă educativă de mare preț, când ne gândim că adesea, în viață, discuțiile între adulți devin prea aprinse și chiar violente, fiecare vrând să domine părerea sa ca un ce înafară de orice discuție și nevoind să ia măcar în considerație pe a altuia.

Din școala liberei și politicoasei conversații, se poate dobândi deprinderea și de a asculta, nu numai de a vorbi, deprinderea de a primi în orice caz cu obiectivitate orice părere se emite, chit a o supune apoi criticii celei mai ascuțite. De multe ori oamenii mari nu se'nțeleg în discuțiile lor nici asupra înțelesului noțiunilor — certuri de cuvinte — necum să examineze valoarea lor.

Încetul pe încetul, din discuțiile libere în genul lui Berthold Otto, se desprinde pentru ce subiecte și pentru ce obiect are înclinare mai mare fiecare elev, și astfel răsare pe nesimțite învățământul special din cel general. Atunci, deodată, conversațiile se îndiguesc pe obiecte. „La început, zice Berthold Otto, am avut foarte puține, apoi din jumătate de an în jumătate

---

1) Berthold Otto, *Gesamtunterricht*.

de an din ce în ce mai multe ore de studii specializate“.

Învățământul general e cât se poate de psihologic, fiindcă e dat așa cum îl dă și viața liberă, naturală, a copilului, fie dinaintea de școală, fie chiar din timpul școlii, dar dinaintea de zidurile ei. E psihologic fiindcă pleacă de la complicat la simplu, de la totalități de impresii și evenimente trăite la prefirarea lor analitică, specializantă.

2. H. Scharrelmann, cu nuanța numită *învățământ ocazional*, predică și practică și el învățământul general, fără plan sistematic, ci după interesele de moment ale clasei. El nu pune la îndoială foloasele învățământului sistematic, dar, în cumpănă cu cele ale învățământului ocazional și general, ale acestuia sunt, după Scharrelmann, mai grele.

„Că învățământul după program sau sistematic își are foloasele lui, nu poate fi pus de nimeni în discuție. În favoarea sa s'a adus de multă vreme mai multe considerații: el aduce unitate în știință, ușurează școlarului vederi generale, conturează știința și permite realizarea consecventă a cerințelor: de la ușor la greu, de la simplu la compus, de la apropiat la depărtat.

Poate că șirul calităților lui s'ar putea mări și mai mult.

Față în față cu el stă învățământul ocazional. Și el poate fi laudat pentru multe însușiri: el se naște în momentul potrivit, crește din interesul copilului, el oferă știința atunci când copilul însuși o cere, el păstrează legătura dintre viață și școală, el îngăduie adevărata „trăire“ a materiei, el trezește într'o măsură mai puternică puterea de asociație și se leagă statornic cu intuițiile pe care copilul le și are, el e mai natural pentru copil... Tot învățământul dintâi, pe care-l primește copilul înainte de școală, e învățământ ocazional. Ce istorisesc tatăl și mama, ce aude și vede el pe stradă, mai ales ce-i oferă viața, e totdeauna învățământ ocazional.



Adoi vine școala însă, și vrea să meargă „după program”. Tocmai ce e prea cu plan e semnul esențial al învățământului școlar. Aici nu se lasă vieții sau întâmplării ce trebuie și cum trebuie să nvețe copilul, fiindcă nu se prețuește puterea învățământului ocazional și n'au existat calitățile artistice, care sunt necesare pentru împărtășirea învățământului ocazional. La temelia fiecărei discipline s'a pus un sistem științific de ordonare a materiei. Orice liberă înșiruire de materie i s'a părut școalei ca ceva diletantic sau chiar ca nepedagogic. Astfel alegerea materiei și metoda sunt și azi cele două puncte unghiulare ale oricărei pedagogii de Stat.

Că învățământul sistematic și-a făcut totdeauna socoteala fără oaspete — copilul — și de aceea în cele mai multe cazuri e suportat numai cu antipatie lăuntrică și de aceea însemnează risipă de putere, s'o pomenim numai în treacăt.

Rămâne ca încheiere să cântărim întrebarea, dacă o reintroducere a învățământului ocazional în școlile noastre e cu putință și folositor pentru scopurile lor. La deslegarea acestei chestiuni trebuie, firește, să rămână acasă orice romantism pedagogic.

În ce privește posibilitatea, ea pare dată peste tot unde i se dă voie învățătorului ca subiectele prescrise de program să le trateze în ordinea care-i place și să le împletească natural cu evenimentele zilei trăite de copil și cu întâmplările vieții. Această cerință n'are nimic extraordinar în ea, ea a fost primită și de unii pedagogi, care, de altfel, n'au crezut că pot să se 'mpace cu învățământul ocazional.

E oare corespunzător țelului urmărit, să se introducă învățământul ocazional ca parte constitutivă esențială a muncii școlare? Eu cred că da, și asta rezultă fără discuție din motivele înșirate mai sus. Însă introducerea învățământului ocazional în școlile noastre presupune:

1. O relație nesilită, liberă între școlari și învăță-

tori. Invățătorul nu trebuie să fie autoritate pentru copil, ci bunul său camarad, care împărtășește cu el toate grijile și nevoile;

2) interes din partea învățătorului pentru tot ceea ce trezește interes în copil;

3) o cunoaștere exactă a cercului intuiției copilărești;

4) deprinderea ca, pornind dela ceva cu totul întâmplător, s'ajungă la un domeniu de materie precisă (introducere liberă);

5) deprinderea de a găsi o tranziție dela o materie dată la fiecare alta (tranziții libere!);

6) deprinderea de a momi clasa la conlucrare spirituală neconținută (colaborare liberă a totalității clasei), care iarăși e cu putință, numai dacă învățătorul îi îngăduie să-i pună ea însăși, neconstrâns, întrebări și să facă observațiuni în cursul lecției;

7) deprinderea de a taxa la justa lor valoare și repede toate aceste observații intrerupătoare ale copiilor pentru mersul mai departe al învățământului și ale folosi în acest scop (construcție liberă a lecției! <sup>1)</sup>." Scharrelmann ne-a dat, pe lângă aceste frumoase teorii care se pot sintetiza în formula sa: „*Vieața e cel mai bun program, absolut fără îndoială*“, și multe, multe realizări practice ale acestui învățământ ocazional, în lucrările sale: *Herzhafter Unterricht, Weg zur Kraft, Aus meiner Werkstatt, So hab ich's gemacht, Die Kunst der Vorbereitung auf den Unterricht, Produktive Geometrie*, ș. a.

Chiar în lucrarea din care am citat teoria de mai sus, Scharrelmann ne dă o foarte interesantă și frumoasă probă de învățământ ocazional predat și trăit de el. „Azi de dimineață mi-au intrat în clasă doi tâmplari, care au adus cu chiu și vai în clasă o bibliotecă nouă de mahon. Această bucată de vieață a luat ea conducerea mai departe a lecției mele, fără

1) In *Erlebte Pädagogik*.



mult ocol. Niciun copil n'a rămas la locul lui. Cu ochii și urechile deschise se uitară la lucrurile care începură să se desfășoare atunci, și ascultară. Șortul de piele al tâmplarului, cutia cu unelte, fiecare mișcare a meșteșugarului, fiecare vorbă ce ei rostiră, fură văzute și ascultate cu lăcomie.

De ce n'au întors dulapul, când nu voia să intre pe ușă? De ce așezară dulapul așa de încet? De ce are înainte un geam? Ce e în sticlă? Ce fac ei cu asta, și asta și asta?

Zâmbind la curiozitatea copiilor de a ști, tâmplarul căută să le răspundă întrebându-le multe expresii din meseria sa, care apoi stârnesc întrebări noi.

Apoi ei au părăsit clasa. Dulapul e pipăit de elevi de mai multe ori. Luciul perfect al lacului, arta fină a coroanei din frunte, broasca cea nouă, etc., toate sunt observate și pipăite. Un interes deosebit trezește, în cele din urmă, cheia strălucitoare de alamă. Fiecare încearcă să închidă și să deschidă dulapul. Și acum se ridică iar întrebarea: de ce cheia e goală înăuntru? De ce sunt la floarea cheii dinți? Cum s'a ajuns să se închidă cu cheia? Chestia se studiază. E adus un lacăt vechi din camera de lucru și e deschis și observat. Aha, așa de simplu lucru e! Inșă, oricum, e un lucru frumos. Cine a inventat lacătul? Ce experiențe triste a trebuit să se facă întâi, până să-i vină unuia în minte să zăvorească o ușă sau s'o închidă cu cheia? Dela zăvorul simplu până la broasca așa de complicată a casei de bani, pe care numai cel deprins o poate deschide, e un drum nesfârșit de lung de gândire și îmbunătățire. Căutarăm să găsim împreună cel puțin cele mai însemnate etape ale acestui drum evolutiv. Cum s'ar putea face acest lacăt deschis și mai sigur? Cum se împiedecă deschiderea de dinafară a unei uși deschise? Dela o întrebare trecem nesiliți la alta imediată. Timpul sboară negrăit de iute, nimeni nu ia seama cum el trece, căci avem de dat meșteșugului lăcătușeriei noi și rodnice puncte

de vedere. Ce program mi-ar fi dat ocazia să predau o oră așa de sugestivă? Vieța este, absolut fără îndoială, cel mai bun program“.

3. *Rudolf Lehmann* admite principiul învățământului general, numai pentru copiii cei mici: „El trebuie să cuprindă toate obiectele și relațiile, pe care le oferă mediul, *nu orânduite sistematic*, ci crescând *din fiecare ocazie*, așa cum se înfățișează de către anotimpuri, dar rotunjindu-se treptat într'un tot“.

4. *Ernst Meumann* se pronunță pentru învățământul general pe baza constatărilor psihologice privitoare la atenția copilului: „Atenția copilului, când vine la școală, e cu totul labilă, ușor oscilatoare și distribuită. El aleargă cu plăcere dela un obiect la altul și obosește repede și într'un mod foarte primejdios, dacă el e constrâns să se oprească mai mult timp la un obiect și să-l străbată într'un mod ordonat“. În învățământul general leagă repede un obiect de altul, o temă de alta, e dinamic, cum e și atenția copilului.

## INVĂȚĂMÂNTUL GENERAL IN AMERICA

În America, pedagogul care a avut cea mai mare înrăurire asupra concepțiilor despre educație și instrucție și asupra organizării școlii, este *John Dewey*, pionierul școlii active acolo, a școlii construite pe temelia intereselor copilului. Simultan cu *G. Kerschensteiner* în Germania, întâi independent de acesta, apoi înrăurindu-se puternic unul pe altul — *Kerschensteiner* a făcut și o lungă vizită pedagogică în America — el a întemeiat acolo concepția școlii active, în substanță asemănătoare cu cea din Europa, dar cu nuanțele ei bine distincte.

Sub influența filosofiei și psihologiei gândirii pedagogiei lui Dewey, sunt curente azi în America două



metode: metoda numită *Metoda Problemelor și Metoda proiectelor*.

### a) Metoda problemelor

După Dewey, educația nu trebuie să fie numai o pregătire pentru viață, ci să fie ea chiar viață, și tot așa și învățământul. Să fie o viață de muncă a comunității copiilor, cu problemele ce ea pune.

După Dewey, procesul gândirii se desfășoară astfel: Observarea problemei, scăpărarea unei explicații (ipoteză pentru deslegarea ei), adunare de fapte pentru susținerea ipotezei și aplicarea prudentă a ipotezelor la aceste fapte, examinarea acceptării de fapte din alte cercuri de experiență, aplicarea ipotezei la deslegarea problemei, când s'a dovedit că ea poate fi primită.

### b) Metoda proiectelor

„Cine vrea să înfăptuiască un proiect de construcție sau orice alt proiect economic, acela vede întâi un tablou lăuntric gata, apoi gândul lui se'ndreaptă cu totul spre pașii înfăptuirii lui, cu desene, socoteli, comparația costului cu sensul proiectului, vizitarea unor instituții asemănătoare, citirea în cărți și reviste, eventual în cărți mai mari, consfătuiri cu alți oameni experimentați în acest domeniu, împărtășiri despre aceasta prin scrisori către prieteni ș. a. m. d. Și dacă e o întreprindere pentru societate, se adaogă la aceasta răspunderea către viața publică. Aceasta este metoda americană a proiectelor. Vieța întreagă constă în proiecte (planuri), și vieța popoarelor tot astfel; aceste proiecte ale popoarelor însă depășesc generațiile și veacurile. După proiectele lor și felul în care ele sunt aduse la împlinire, se poate cunoaște oamenii și popoarele <sup>1)</sup>“.

1) După Otto Karstädt, *Methodische Strömungen de Gegenwart*.

Dewey dă următorul exemplu: La joc, din nebăgare de seamă, mingea sare peste un gard. Indată copilului îi vine în minte un plan, cum să pună mâna iar pe ea: s'o tragă cu o prăjină printre șipci. Se gândește de unde să ia o prăjină, presupune unde ar putea fi una, cercetează dacă e într'adevăr una în locul presupus, încearcă să tragă mingea cu prăjina. După câteva nesuccese, un al doilea plan: să sară peste gard. Căutarea locului cel mai potrivit, nerăușită. O a treia posibilitate de deslegare: să pătrundă înăuntru din grădina vecinului, care are un gard jos. Așa urmează ipoteză după ipoteză, probă după probă, până ținta e ajunsă.

Transpunerea metodei în învățământ: *proiectul este metoda problemei în acțiunea reală și în probarea lui pentru un scop plin de înțeles urmărit de copii.* Dacă scopul privește numai pe un ins, avem *proiectul individual*; dacă privește comunitatea, avem *proiectul social*.

*William Heard Killpatrick* dă următoarea noțiune: Un proiect e o acțiune cu un scop ce determină întreaga hotărîre către realizare, îndeplinit în condiții sociale necesare. El deosebește *proiectul productiv* (Producers Projekt), la care scopul acțiunii e o producție reală (și deslegarea unei ghicitori, a unei probleme poate să fie producție spirituală) de proiectul de folosință, consumație (Consumers Projekt) cu scopul de a primi ceva în sine sau a folosi ceva pentru sine, a se bucura de ceva. Vieța este așa de felurită alcătuită, încât simpla producție n'ar putea să îmbrățișeze bogăția ei. Un copil zugrăvește un tablou: proiect de producție; clasa îl privește, întreabă despre tablou tel și fel, își exprimă judecata, dă sfaturi: proiect de consumație. Cine prețuește numai producția, acela trece cu vederea că *esențialul în proiect e întreaga cufundare în el și forma de muncă socială dată colectiv, nu însă numai acțiunea, producția.*



## INVĂȚĂMÂNTUL GENERAL IN AUSTRIA

Indată după războiu, Austria a pășit la reorganiza-  
rea sistemului său școlar. Sub ministeriatul lui *Otto  
Glöckel* s'a făcut reforma învățămîntului primar pe  
baza principiului învățămîntului general. În cei dintâi  
trei ani școlari se introdusese învățămîntul general, și  
apoi din clasa IV înainte un învățămînt treptat dirijat  
pe specialități. Învățămîntul general n'a fost, totuși,  
cu totul lipsit de plan. La dreptul vorbind l-am putea  
numi un învățămînt *concentrat*, și anume concentrat  
în jurul patriei locale și al vieții (*Heimatkunde*,  
*Lebenskunde*). Așa îl caracterizează, ca o concen-  
trare ideală, Karl Linke, un distins pedagog vienez,  
funcționar superior în Ministerul Educației din Austria,  
(pe vremea independenței sale, nu cunosc care mai  
e situația sa acum), în lucrarea: *Învățămîntul general  
și învățămîntul german (Gesamtunterricht und Deutsch-  
unterricht)*.

Materia toată se subordonează unei *idei directoare*,  
*unui leitmotiv*: patria locală, viața în general, viața în  
familie, impresii din diferite centre de interes, grădina,  
piața, școala, etc.

Despre acest învățămînt general, astfel cum s'a  
realizat în Austria și care a dăinuit, pe cât știu, până  
în timpul regimului lui Dolfuss (de atunci încolo nu  
mai am informații), am vorbit amănunțit în lucrarea  
mea: *Și azi... eu tot așa cred*, și de aceea nu mai dăm  
aici amănunte.

BIBLIOGRAFIE relativ la învățămîntul general din Austria:  
**Karl Linke: Gesamtunterricht und Deutschunterricht**; Victor  
Fadrus, **Schulreform**, (1926) Theodor Steiskal, **Pädagogisches  
Versucharbeit in Österreich**, Heeger Legriin, **Neue Wege im  
Elementarunterricht**, H. Kolar, **Das I Schuljahr in Wochen-  
bildern**, Konrad Falk, **Rechnen im Rahmen des Gesamtunter-  
richts**, Ludwid Battista, **Der Sachunterricht in der Volksschule**.

După citarea aceasta amănunțită a feluritelor păreri cu privire la învățământul general și ocazional, să-mi fie îngăduit să iau poziția personală și să comunic unele din experiențele proprii făcute în școala de aplicație.

Că învățământul ocazional și general e natural, psihologic, nimeni n'ar putea-o tăgădui, fără să denunțe prin asta o totală lipsă de spirit de observație comună. Așa învață copiii în școala vieții, așa învățăm și noi, adulții, multe și multe, și mai adânc, în conversațiile libere, cu subiecte așa zise întâmplătoare. Obiecția serioasă care se poate ridica, însă, e că școala nu e și nu trebuie să fie o copie fidelă a vieții naturale. Ea are în sine, în mod fatal, câte ceva artificial, e de neînlăturat aceasta: o ordine, un orar, un program sistematic trebuie să fie, fiindcă acestea, așa constrângătoare cum sunt, creează și o disciplină morală, care nu e lucru fără de preț.

Sistematizarea trebuie să pună în cumpănă haosul discuțiilor libere, ocazionale, — altfel copiii se aleg numai cu plăcerea acelor discuții, cu distracția, dar pot lesne uita ceea ce s'a vânturat la întâmplare, nu s'a ordonat și nu s'a sistematizat. Memoria nu se sprijină numai pe interesul de moment, memoria trainică se sprijină pe ordinea în idei, pe aranjarea lor sinoptică, pe asociații psihologice și logice înche-gate prin legături de fier.

La aceste întâmpinări, neîndoios serioase, se poate răspunde totuși: Învățământul sistematic are însușirile arătate, însușiri de preț, negreșit, *dar azi el începe prea de vreme*, transgresând violent psihologia școlărilor începători, și prin asta indisponându-i dela început serios în contra școalei și, deci, punând în primejdie și interesul pentru învățământul sistematic, care trebuie să se organizeze și el, negreșit, — *dar după o perioadă de tranziție*. Trebuie să se treacă pe nesimțite dela învățământul general și ocazional la cel sistematic, acesta părând că răsare în modul cel



mai firesc din cel dintâi, când crește *organic* din el. Și ce însemnează a crește *organic*?

Câteva exemple ne vor lămuri îndată: Ce atingere se aduce învățământului sistematic dacă, bunăoară, fără a avea în cutare oră geometria, văzând pe școlari în curtea școlii jucându-se în mijlocul unor cercuri desenate de ei pe pământ, cum au putut, *fără regularitate geometrică*, pornesc, după pauză, o lecție de geometrie, dela observația că n'au fost bine desenate cercurile lor din curte? (Vezi capitoul *Geometria în domeniul vieții* din lucrarea: *Dintr'o campanie pedagogică pentru școala activă*, în editura „Cugetarea”, București.)

În ajun s'a iscat un foc mare în vecinătatea școlii de aplicație, și școlarii, foarte curioși la astfel de spectacole (ca și noi adulții, de altfel,) au stat ceasuri întregi și au privit din stradă limbile groase de foc și norii de fum, și jocul pompelor care aruncau surburile de apă în foc, și toată împetriștura de lume, și toată forfoteala, și tot, și tot. Mi-a fost cu neputință ca a doua zi, la școală, plecând dela faptul trăit de ei în ajun, să nu le povestesc și eu despre un foc la care am fost de față în copilăria mea, și apoi să nu trec la o lecție de *compunere liberă*, pe care elevii au și făcut-o cu zel și au ilustrat-o cu desene colorate. Dar și ce lecție frumoasă de *gramatică vie, intuitivă*, se poate face în legătură cu focul! Ce exemple vii, calde, interesante oferă acest fapt trăit! Și *aritmetica* se poate împleti cu focul: ce pagube a pricinuit focul, dacă imobilul era asigurat și pentru ce sumă, ce procent oferă de obicei societățile de asigurare pentru imobilele incendiate, etc. În legătură cu izbucnirea focului și a cauzelor lui se pot împleti lecții de *fizică*: scurt circuit, electricitate; de *chimie*: substanțe explozibile; de organizație socială: pompieri, armată, poliție, justiție; de *morală*: acțiuni de ajutorare pentru nenorociții rămași în stradă, cum pot contribui și școlarii, ș. a. m. d.

Așa dar, în jurul unui fapt divers, întâmplat și trăit, adică *dela o ocazie*, s'au țesut fire naturale de legătură, până în inima lor, cu atâtea obiecte de învățământ. Sistemul nu păgubește de loc prin intervertirea temelor din program, când cele care iau locul celor prescrise în ordine rigidă, cresc *organic* din realitățile înconjurătoare.

Este un obiect de studiu, care s'ar putea trata, în aparență, numai ocazional: *geografia*. Zilnic ziarele aduc știri din cele mai interesante din toate colțurile lumii: războaie, inundații, furtuni pe mare, pe uscat, taifunul, accidente de tren, raiduri de aviație, și multe altele. Localizarea acestor evenimente e cel mai bun prilej pentru a trata lecțiile de geografie privitoare la ținuturile respective. Alt folos poate aduce geografia, de cât pe acela al localizării precise a interesantelor evenimente mondiale? Altfel e pură nomenclatură și statistică și apăsare dureroasă pe memorie.

*Istoria*, la fel, poate porni oricând înapoi dela privilegiile sociale contemporane. De războiul civil din Spania se poate lega tot trecutul de mărire și coborîre al acestei țări; de apăsătoarele evenimente privind situația actuală a Cehoslovaciei se poate lega toată istoria marelui războiu din 1914-18, apoi, în mod natural, nesilit, se pot citi atâtea pagini din trecutul neamului românesc, etc.

Orice *temă mare*, pe care o pune, într'o ocazie anumită, vieța, poate fi izvorul unui număr indefinit de lecții. Așa poate fi, bunăoară, tema: *La construcția unei case*, a unui palat, a unui blockhaus, în legătură cu care se poate trata aproape tot materialul de științe fizico-chimice și științe naturale, și ceva din geografie, și multă aritmetică și geometrie, și chiar istorie, în legătură cu traiul în colibe al oamenilor primitivi, etc. (Se va arăta în partea practică.) Cele mai bune teme sunt acelea *care corespund cercului de intuiții ale copiilor*. Așa dar, trebuie introdusă o



oarecare *elasticitate regională* în programul de învățământ general, pentru că cercurile de intuiții au contururi specifice locului unde învață copiii, — firește, pe lângă elementele structurale comune tuturor oamenilor. În al doilea rând, sunt foarte interesante temele care se leagă de *munca omenească*, în toate formele ei, mai simple ca tehnicitate, cum e la țară, mai complicate, cum este în orașele mari.

Concepem *pentru școlile rurale*, bunăoară, un program de învățământ general legat de munca dela țară și de intuițiile de acolo, în modul următor :

## CLASA I

1. *Casa țăranului și lucrurile din ea.* 2. *Munca mamelor la țară*: la câmp, la tors, la țesut, la cultura viermilor de mătase, la uscatul fructelor, la spalatul rufelor, etc. 3. *Munca tatălui*: la câmp, în vie și liveze, în pădure, la căratul lemnelor, transporturi. 4. *Vieța meseriilor la țară*: tâmplari, dulgheri, rotari, fierari, cismari, brutari, etc. 5. *În curtea țăranului*: păsări și animale de casă, locuința vitelor și păsărilor, șopron, coșar, pățul, car, căruță, sanie. 6. *În grădina țăranului*: pomi roditori, flori, legume, zarzavaturi. 7. *La școală*: în clasă, în curtea școlii, pe uliță sau șosea spre școală, jocuri copilărești la școală.

## CLASA II

1. *La biserică.* 2. *Pe câmp*: muncile în toate anotimpurile. 3. *În vie și în livezi.*

În legătură cu tema despre muncile distribuite pe anotimpuri, se pot face toate lecțiile de intuiție, de aritmetică, chiar și de gramatică — deși, după părerea mea, de mult exprimată, gramatica trebuie îndepărtată din programul clasei a doua primare, atât urbane cât și rurale.

Poate se va obiecta că acesta nu mai e un program de învățământ general și ocazional, căci cuprinde teme bine conturate din învățământul intuitiv. Mai de grabă e aici o aplicare a *principiului concentrării* materiei de învățământ. Și anume, în schița de mai sus materia centrală a concentrării e *intuiția patriei locale*.

Această obiecție, însă, se face a nu vedea sensul adevărat al învățământului general: de sigur că orice temă ce vine în discuție, *ocasionată de elevi ori de învățător*, face parte dintr'un domeniu științific, dintr'o disciplină specială oarecare: istorie, geografie, științe naturale, etc. Învățământul acesta e general întâi în sensul că nu s'așteaptă ora specială din program pentru a se trata diversele teme, ci se prinde ocazia care le-a pus înainte, și se tratează atunci; al doilea, în sensul că diviziunea pe obiecte speciale se face *pe nesimțite, subconștient pentru elevi*, — numai învățătorul e conștient că face lecții pe obiecte speciale, școlarii nu, pentru ei trecerea insensibilă dela o temă la alta apare ca jocul cel mai firesc al gândurilor lor și ale învățătorului, ocazionată de întâmplări din viață. Amintesc pe scurt ceea ce am desfășurat pe larg în referatele mele asupra celor văzute în școlile vieneze, care aplicau principiul învățământului general: In legătură cu celebra povestire: *Muzicanții orașului Brema*, se făcea *intuiție*, fiindcă din însăși zugrăvirea povestirii reiese ceva din caracterele câinilor, pisicilor, cocoșului și măgarului; *lucru manual*, copiii fiind puși să modeleze din humă, ori chipuri de astfel de animale, ori obiecte din casa hoților, etc. Se făcea *desen, gimnastică ritmică, cânt, scris-citit și aritmetică*. Dar firele de legătură pornind din inima povestirii spre atâtea teme, se împleteau în mod așa de natural, încât copiii nu simțeau de loc tranziția dela una la alta. In orice caz, ei n'aveau atârnat amenințător deasupra capului, la pat, *un orar* cu: scris-citit, aritmetică, intuiție, desen, cânt,



etc. Învățau toate acestea, de sigur, dar ca un tot organic.

Nu cunosc situația actuală, însă, în 1928, cu prilejul congresului dela Elseneur, al *Ligii internaționale pentru educația nouă*, m'am oprit la Hamburg spre a vizita unele școale de acolo. Am văzut și acolo, în clasa I-a primară a unei școale, tratându-se, în mod foarte viu și plăcut pentru copii, lecțiuni din diferite domenii, însă crescând organic una dintr'alta; și am văzut și în învățământul secundar, în gimnaziul numit *Lichtwarkschule*, aplicat principiul învățământului general sub denumirea de *Știința Culturii* (Kulturkunde). În legătură cu problemele culturii, se făcea matematică, istorie, geografie, științe naturale, etc.

## CAPITOLUL II

### 2. RELAȚIA DINTRE CONȘTIENT ȘI SUBCONȘTIENT

Una din prejudecățile vechi și adânc înrădăcinate în pedagogie și care pune, în drumul inovațiilor metodice, nebănuite și neîndreptățite piedeci, e că lecțiile trebuie să aibă rezultate imediate, palpabile la moment, mereu în cercul conștiinței actuale. Totul trebuie explicat minuțios dela început copiilor, totul analizat și despiciat până în cutele cele mai adânci, apoi totul cerut a se ști perfect de limpede, de cum a încetat explicația și începe interogarea examinatoare. Deci, totul la suprafața conștiinței *dintr'odată*, totul imediat clar, ca și cristalul. Altmintrelea, elevii sunt leneși sau proști și școala nu poate face nimic cu ei.

Această prejudecată provine din faptul că *relația între activitatea psihică ce se desfășoară în cercul conștiinței și cea care se desfășoară în subconștient și inconștient, e greșit înțeleasă de mulți pedagogi.*

Că explicațiile învățătorului și profesorului trebuie să fie cât de limpezi, cine ar putea-o tăgădui! Doar o condiție a memorării e tocmai claritatea ideilor.

Unde începe însă greșeala de elementară psihologie, e când se crede că, prin faptul că au înțeles bine o lecție la explicația ei clară, ea poate fi și produsă îndată, în înlănțuire logică desăvârșită, de către elevi. Poate le-au rămas totuși unele lucruri nu destul de clare pentru moment, și ele se vor cla-



rifica ulterior, dacă li se va lăsa timp să se stratifice în suflet, să se așeze și să contracteze asociații multiple cu imagini și noțiuni din subconștient, care nu puteau fi prezente toate în timpul explicației lecției. Multe se petrec în subconștientul nostru, e aici o comoară pe care trebuie să știm s'o folosim în învățământ și educație; să nu ne neliniștim că elevii n'au prins deodată un șir de fapte ori raționamente, fiindcă nu sunt imediat exprimabile clar și în înlănțuire reproductivă totală. Ele au avut totuși un ecou în sufletul copiilor, nu s'au stins cu totul, au continuat să ardă înnăbușit sub cenușa atâtor și atâtor impresii și noțiuni aflate dinainte, în subconștient, și flacăra lor se poate reaprinde când cu gândul nu gândești și nu te aștepți. Am putea clarifica mai mult această analiză psihologică printr'o comparație:

„Dacă, așa cum am mai spus<sup>1)</sup> — citim ceva în vederea unui scop imediat: pentru un examen, pentru a culege fapte necesare unei lucrări ce ne-am propus a face, etc., lectura aceasta cu scop imediat devine la un moment dat grea, penibilă, apăsătoare pe suflet. Ea e la tot pasul întovărașită de *grija* dacă se potrivește ea sau nu cu țelul propus, și *grija* aceasta e o suferință. Afară de aceasta, e o lectură dela început și perpetuu analitică, mereu trebuie să despici firul propozițiilor în patru, să nu-ți rămână nimic neînțeles, dintr'odată. Cu totul alta e starea sufletească la o lectură care nu se face pentru un scop imediat, care e deci desinteresată, *făcută pentru ea însăși*. Atunci nu-ți stă mereu pe umeri *grija* de a o folosi imediat, căci ești cu totul descătușat de ideea vreunui astfel de folos imediat, citești nu ca să înțelegi dintru început, în mod analitic, totul, ci lași întâi să-ți scalde spiritul ca un fel de val general de noțiuni din acea lectură, cauți întâi atmosfera ei generală, direcția ei de gândire, neglijând pentru moment amănuntele. După o

1) Vezi cap. I, cap. 45.

astfel de lectură mai mult globală, sintetică, orice reluare analitică a ei, la un interval chiar destul de îndepărtat dela cea dintâi, e nespuse de lesnicioasă, și priceperea multor lucruri, mai obscure, se face ca prin minune.“

Cât de rodnică e lucrarea spiritului și în câmpul subconștientului și inconștientului, adesea mai rodnică chiar în cercul inconștientului, o dovedesc o mulțime și o mulțime de cazuri, citate în tratatele curente de psihologie, de probleme deslegate mai bine în starea de vis decât în starea trează a conștiinței. Adesea în vis se desfășoară raționamente de o uimitoare precizie, ții discursuri de o înlănțuire logică, de o claritate de argumentare ce rivalizează, dacă nu le întrec, pe cele ce le poți ține trează, desbați cu prietenii probleme de gândire cu un spirit dialectic strălucit, etc.

Spiritul nu se odihnește niciodată cu totul, el e veșnic activ, dar nu numai la suprafață, ci și în adânc.

De această lucrare din adâncimile subconștientului și inconștientului didacticienii noștri nu prea țin seama, atunci când cer dela elevii lor rezultate imediate, palpabile și ponderabile, pe care le și traduc îndată în note.

Multe greșeli metodice, apoi, izvorăsc din ignorarea acestei activități din profunzimile sufletului. Tipică e greșeala *treptelor formale*. Inșăși denumirea lor trădează exagerarea importanței ce se dă activității perfect conștiente.

„Formal“ va să zică perfect conștient, legal, protocolar, măsurat, matematic. Și așa se și realizează, în practica didactică încă la modă, treptele formale: formal, protocolar, matematic, deci perfect previzibil, atât de previzibil, încât și copiii le învață și știu când trebuie să urmeze, în ce ordine. Inșă un astfel de rezultat e absurd, cum ar fi absurd să servești unor musafiri o masă delicioasă și copioasă, inșă în



bucătărie, spre a fi de față și la prepararea ei. Orice metodă didactică trebuie să rămână secretul intim al învățătorului și profesorului, elevii nu trebuie s'o simtă în formele ei laborioase, fiindcă cel puțin jumătate din efectul lecției se pierde atunci pentru ei. Orice virtuozitate didactică, spunea Hugo Gaudig, trebuie să se facă de prisos cât mai repede, și numai atunci poate să se facă de prisos, când, desfășurându-se, ea nu se simte ca unealtă, ca intenție, ci numai rezultatul ei transpare, și acesta e *fondul* lecției predate.

În deosebi așa zisa treaptă a *pregătirii* dă naștere, fiindcă e concepută a se face numai formal, perfect conștient, la o mulțime și o mulțime de crase artificialități, adesea chiar foarte comice. Câte legături nu se pot face între o lecție nouă și tot ce au mai învățat elevii sau știu din propria lor observație! Dar tocmai multiplicitatea asociațiilor posibile duce la pregătiri artificiale, la legături din cele mai depărtate cu tema lecțiilor, legături trase de păr de cele mai multe ori. Sunt sigur că dacă s'ar examina de aproape planurile de lecții ale elevilor normaliști, din toată țara și din toate țările unde se aplică formal treptele formale, s'ar găsi în peste 95% din ele pregătiri de natura aceasta, artificiale, trase de păr, comice.

Această greșeală se explică foarte ușor psihologiceste: ea pornește dela un principiu just în aparență, și anume că asimilarea unor cunoștințe nouă se face prin readucerea în câmpul luminos al conștiinței actuale a unor cunoștințe vechi care sunt în legătură cu cele nouă, și prin această legătură înlesnesc înțelegerea acestora. Însă legăturile între idei pot fi așa de multiple și variate dela elev la elev, încât e imposibil să calculezi exact pentru fiecare în parte care sunt la el ideile aperceptive. De aici casna mare a practicanților treptelor formale, de a calcula cam pentru toți același inventar de idei aperceptive,

și pentru asta o iau foarte de departe și pierd o mulțime de vreme cu așa zisa pregătire.

Înțelegerea cunoștințelor nouă se face, e adevărat, prin asociația lor cu idei apercceptive, însă procesul acesta e unic, e o sinteză naturală. În viața psihologică reală, percepția nu se separă de apercepție, ci se petrec deodată. Dela sine se adună, în mod subconștient, ideile apercceptive în timpul tratării subiectului nou, și se contopesc intim cu acesta, înlesnindu-i asimilarea. Iar dacă s'ar obiecta, cum se obișnuiește, că nu poți fi sigur de rememorarea spontană a ideilor apercceptive, și atunci e mai bine s'o faci în chip conștient, am răspunde că nimic nu te împiedecă să stârnești în chip conștient ideile apercceptive în chiar cursul predării, când vezi că ea se înțelege mai greu, când sunt termeni ce par necunoscuți.

Atunci poți să pui întrebările necesare; mai mult, dacă predarea e meșteșugit făcută, ea *determină pe elevi înșiși să pună întrebări* în punctele unde nu înțeleg ceva, și e cel mai rodnic învățământul care provoacă pe școlari să întrebe și ei cât mai des.

În sfârșit, mai e un argument: din experiența proprie știm că cele mai rodnice lecturi pentru noi au fost acelea care ne-au dat mult de gândit, în care multe lucruri ne-au fost neinteligibile întâi, obscure. Această primă impresie de neclaritate, de obscuritate, ne-a stimulat să revenim mereu asupra lor cu încăpățănare, n'am vrut să ne lăsăm fără a pricepe totul până în cele din urmă, ne-am bătut mereu capul, fiindcă ne stimula și ambiția de a înțelege totul.

Grija de a pricepe totul ne-a dominat și în subconștient, și adesea înțelesul țâșnea în mod neașteptat, după lucrarea aceasta subconștientă.

Nu tot atât de rodnice pentru spiritul nostru au fost lecturile limpezi dintr'odată ca lumina zilei. Ele n'au prea dat de lucru subconștientului, ca cele dintâi.



Nu vrem să susținem paradoxala teorie, că obscuritatea ideilor e analoagă cu profunzimea lor întotdeauna.

Și nu vrem, mai ales, să fie îmbrățișată o astfel de teorie paradoxală pentru învățământ. Nu e nimic, însă, dacă mai rămân și idei neclare, neinteligibile. Ele se vor clarifica mai târziu, prin idei nouă cu care se vor asocia, se vor clarifica prin germinație inconștientă și subconștientă, prin cristalizare lentă în adâncurile sufletului elevilor.

Se vor clarifica și prin stârnirea ambiției naturale de a înțelege, și pentru asta vor gândi mai mult.

Pe această cristalizare lentă trebuie să conteze foarte mult învățătorii și profesorii, să aibă răbdarea de a lăsa procesul învățării să se desăvârșească și în adâncimile sufletelor.

Surprizele asociațiilor de idei sunt infinite, și infinite sunt, de aceea, și surprizele evoluției vieții sufletești a elevilor. De aceea, clasificarea lor prin note, dela început e o greșeală mare de psihologie, cum e o mare greșeală de psihologie și catalogarea lor psihică definitivă prin metoda examinării psihologice prin teste.

Numai aproximații de calificări psihice putem da prin această metodă, un început de orientare asupra aptitudinilor.

Dar să fim mereu cu gândul la spate, că evoluția, atât de determinată de prefacerile subconștiente ce scapă analizei minuțioase, poate aduce surprize mari: un elev găsit avansat, precoce, poate deodată, pe neașteptate, să manifeste un ritm de dezvoltare cu totul lent, poate stagna sau chiar da îndărăt; și invers, unul găsit întâi înapoiat și cu un ritm de dezvoltare prea lent, să manifeste deodată unul iute și avansat.

Analiza psihologică făcută până acum ne edifică și asupra celorlalte trepte formale: *anunțarea* stereotipă a subiectului lecțiilor e artificială, și de aceea

ajunge repede un calapod plictisitor pentru copii. E curios că noi socotim potrivite pentru copii unele lucruri care pe noi, oamenii adulți, ne-ar scoate din sărite. Să ne imaginăm niște conferențieri publici care și-ar începe școlărește conferințele: Voiu trata azi în fața d-voastră subiectul... Ce pedant început, și ce plictisitor! De ce să ne închipuim că ceea ce ne indispuie pe noi, n'ar indispuie și pe copii?

Anunțările stereotipe sunt plictisitoare și indispuie de aceea pe elevi, fiindcă înlătură un sentiment foarte plăcut și o însușire fundamentală la copii: înlătură orice surpriză și prin aceasta și via curiozitate.

De aceea, ele trebuie făcute cât mai variat posibil și cât mai natural, îmbrăcând forma obișnuită în convorbirile noastre zilnice, familiare. Parcă atunci spunem: „ascuțați să vedeți ce mi s'a întâmplat mie ieri“; „și mie mi s'a întâmplat odată așa, să vedeți cum“; „știu întâmplarea asta dela... e nostimă de tot și am să v'o spun și vouă“.

Forme ca acestea trebuie să îmbrace anunțările lecțiilor, spre a fi naturale și neplictisitoare. Am dat în această privință multe și felurite exemple în lucrările noastre metodice și vom mai da și altele, în partea aplicativă a acestei lucrări.

Accentuăm însă ideea, că necesitatea pregătirii formale apercetive și a anunțării subiectului nu e deloc imperioasă.

Imperioasă e numai *introducerea afectivă* a lecțiilor, adică un meșteșug de a stârni dela început un viu și cald *interes* pentru tema lor. Fără acest interes, lecțiile sunt pierdute pentru profunzimea sufletului, și toată casna predării formale e o odioasă inutilitate.

Tot atât de artificial se procedează și cu treapta numită a *asociației*, în care se fac comparații trase de păr între unele fapte și altele, pentru a se stoarce, în urma acestor comparații, caractere tipice, noționale. Inșă, cum în vieată cele mai multe noțiuni se for-



mează prin comparații spontane, involuntare, subconștiente, trezindu-ne cu ele la un moment dat în conștiință, fără să ne dăm seama cum am ajuns la ele, fără să le mai putem urmări filiația, tot așa și în școală, procesul generalizării trebuie să se petreacă cât mai mult prin asociații spontane, involuntare, subși inconștiente.

Despărțirea artificială a proceselor psihice care în viață se petrec simultan, e o greșeală analoagă cu greșeala vechei psihologii, care împărțea sufletul în compartimente, adică într'un fel de compartimente adesea ermetic închise unul față de celelalte. Realitatea psihică e o realitate de simultaneități funcționale, o realitate de osmoză neîntreruptă între cercurile de conștiință.

De aceea — o repetăm — nu trebuie să ne neli- niștim prea mult că nu se cristalizează deodată cunoștințele, în cercul luminos al conștiinței actuale. Să evităm analizele prea minuțioase, adică despicierea prea conștientă a impresiilor, ideilor și sentimentelor, căci indispun adesea pentru toată viața în contra anumitor subiecte. În deosebi analiza amănunțită a poeziilor, prin forma dialogică, le răpește mult din farmecul ce au, le usucă de seva lor emotivă. Lăsați însă la puterea lor spontană de impresionare, — analizate numai prin lectura lor dramatică — ele își păstrează pentru toată viața savoarea lor primitivă, care s'a distilat și în adâncimile subconștientului.

Poezia țintește „să trezească amintiri de stări trăite, adică ea se adresează sentimentului nostru și ne ațâță spre privirea interioară. Aici e la locul ei vorba învățătorului, care creează dispoziția necesară și care apoi, prin buna sa expunere, lasă poeziei puterea ei de influență. Ar fi un nonsens dacă am vrea să facem simțită forma unei poezii prin libera convorbire chiar. Asta ar însemna o sfâșiere a ei, așa cum se petreceau lucrurile la așa numitele „aprofundări“ cu ajutorul metodei interrogative. Pentru noi este

azi o enigmă că s'au putut trata odată povestirile biblice și basmele prin metoda dezvoltătoare-interogativă, prin care se pierdea orice parfum și orice încordare afectivă și se turbura pentru multă vreme activitatea creatoare ulterioară a imaginației". (Din lucrarea „*Das freie Unterrichtsgespräch, Ein Beitrag zur Didaktik der neuen Schule*“ von F. Braune, F. Kruger, F. Rauch Magdeburg, din colecția *Der Bücherschatz des Lehrers*, 1930, A. W. Zickfeldt, Verlag, Osterwieck-Harz und Leipzig.)

Vom vorbi mai jos amănunțit despre formele învățământului: interogativă și expozitivă. Aci am vrut să arătăm numai, prin exemplul dat cu poeziile și cu narațiunile biblice, că analiza lor prea minuțioasă, ce tinde să ridice dintr'odată, în înălțimile conștiinței, priceperea tuturor tainelor lor afective, e o mare greșeală, provenind tocmai din ignorarea activităților ce se petrec în subconștient și inconștient. În deosebi, stările afective se metamorfozează și se cristalizează în forme nouă tocmai în aceste cercuri de activități latente, obscure, tainice, ale conștiinței.

**BIBLIOGRAFIE:** H. Gaudig, *Didaktische Präludien*, F. Gansberg, *Demokratische Pädagogik, Schaffensfreude*, O. Karstädt, *Methodische Strömungen der Gegenwart*, E. Linde, *Persönlichkeitspädagogik*, F. Braune, F. Kruger, F. Rauch, *Das freie Unterrichtsgespräch*, E. Meumann, *Experimentelle Pädagogik*, H. Scharrelmann, *Von der grossen Umkehr, Erlebte Pädagogik*.



## CAPITOLUL III

### 3. INTUIȚIA ȘI NOȚIUNEA

*Un alt principiu greșit înțeles, fals interpretat din punct de vedere psihologic, e acela numit al învătământului intuitiv.* Acest principiu cere ca toate reprezentările și ideile ce se transmit în școală copiilor, să-și aibă izvorul în intuiția sensibilă. Acest principiu se consideră ca axa de rotație a proceselor mintale la copii, și, în mare măsură, cu drept cuvânt. Numai că aplicarea lui în practică n'a recurs — și nici nu poate să recurgă — în toate cazurile la intuiția directă, ci de cele mai multe ori la intuiția indirectă: la tablouri, la modele în gips sau carton; și asupra acestor mijloace de intuiție indirectă se pornește o analiză minuțioasă anatomică, rece, care, după părerea noastră, nu satisface nici curiozitatea, nici interesul copiilor. Cauza nu e greu de găsit: descrierea analitică a unor ființe prea bine cunoscute de copii nu-i poate interesa, pentru că nu face altceva decât să vânture imagini și noțiuni banale, care circulă prea adesea, dacă nu zilnic, în curente lor de idee.

Descrierea anatomică a plantelor și animalelor nu relevă din comoara de imagini a copiilor decât pe cele mai superficiale. Toate intuițiile au fost prinse de copii în contiguități concrete din cele mai felurite, din cele mai intim amestecate cu viața lor individuală în casă și pe stradă; iar descrierea din

ora de intuiție nu e decât un schelet, un contur schematic, abstract, față de organismul viu al intuițiilor lor, al acelor intuiții angrenate, cum am spus, de scene întregi din viața lor.

Astfel școala, în orele de intuiție, dă incomparabil mai puțin decât știu copiii dinainte, din viață, și de aceea nu-i poate decât plictisi.

Știu că se obiectează: e drept că școlarii au din viața lor intuiții bogate în detalii, însă ele sunt în multe privințe greșite, false, și rolul lecțiilor de intuiție e să corecteze greșelile strecurate în acele intuiții.

Ei bine, tocmai această intenție didactică de corectare e ceea ce indispuce mai mult pe copii și-i face să lăncezească în astfel de lecții.

Și noi credem că observațiile eronate ale lor trebuie corectate, fiindcă exercițiile de intuiție trebuie să ducă la formarea unui spirit de justă observație. Dar credem că, în locul unei metode didactice de corectare, în care intenția corectării transpare prea fățiș, e mai bună tactica indirectă: de a scâlda imaginația copiilor într'o baie de amintiri afective, care să situeze intuițiile lor în cadrele acelor contiguități de care vorbeam mai sus, firește, strecurând dibaciu toate exactitățile științifice.

Intuiția științifică trebuie serios pregătită de învățător, și mi se pare că nu e pregătire mai fericită decât aceasta de care pomenesc: să situăm intuițiile în fluxul amintirilor celor mai vii și mai interesante ale copiilor, așa încât să aibă perspectivă copilărească. Acesta e rostul formei narative în învățământul științific din școala primară, formă de care am vorbit în atâtea rânduri.

Gansberg<sup>1)</sup> spune undeva: *Cine știe mult, acela și vede mult.* Pare paradoxal, dar e adevărat. Dacă ți se dă dinainte, sub formă de imagini vii, colorate,

1) F. Gansberg, **Demokratische Pädagogik.**



afective, icoane despre intuiții, pe care trebuie să ți le însușești după aceasta, ți le însușești mult mai iute, mult mai limpede și cu mult mai mult interes, *decât dacă te-ai duce la ele nepregătit.*

Cine a citit multe descrieri și narațiuni de călătorii înainte de a întreprinde el însuși aceste călătorii, e mult mai bine pregătit să observe ținuturile descrise, cu toate aspectele lor fermecătoare, când întreprinde să le facă și le face. Cine a citit multe despre artele plastice și a văzut multe reproduceri, e mult mai bine pregătit să înțeleagă și să guste operele de artă dintr'o expoziție sau o galerie permanentă, decât acela care le vizitează fără nicio pregătire. Genul, școala, coloritul, expresia psihologică, stilul artistic, totul e prins dintr'o ochire de privitorul pregătit. Și într'o fabrică cu mecanisme uriaș de complicate, te deslușești mai bine și mai repede dacă, înainte de a o vizita, ai fost pregătit prin descrieri și narațiuni vii și atrăgătoare, făcute cu meșteșug artistic de alții. Și frumusețile naturii sunt mai ușor înțelese, gustate și simțite dacă le contempli cu un sentiment al naturii preformat prin literatură descriptivă și prin pictură peisagistă. Rousseau a făcut pentru trezirea și intensificarea iubirii de natură, prin superbe și calde lui descrieri, mai mult decât ar fi făcut oricâte plimbări conduse de ochi profani. Și... ar fi mulți, mulți „și“, însă credem exemplele date îndestulătoare.

Firește că imaginile la care apelăm în etapa aceasta pregătitoare a intuiției științifice, tot rezultatul unor intuiții sensoriale sunt, căci, incontestabil, *nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu.* Însă prezentarea geometrică, analitică, statică, rece și banală a acestor intuiții anterioare nu pregătește cu adevărat intuiția științifică.

Aceasta, spre a se câștiga mai ușor și spre a se adânci apoi în suflet, trebuie să aibă întâi o atmosferă afectivă prielnică, și această atmosferă afectivă e crea-

tă tocmai de procedeu acesta, al pregătirii prin acumularea imaginilor anterioare înrudite, sub formă de narațiuni și zugrăviri artistice.

Să aprofundăm și mai mult principiul intuiției. Se poate oare susține, în chip radical, că noțiunile vin totdeauna în urma intuițiilor? Nu cumva, adesea, intuițiile se bazează pe noțiuni?

După părerea noastră, nu totdeauna intuiția senzorială *directă* e baza genezei noțiunii; multe noțiuni se formează și prin intuiții interne, prin reprezentări combinate printr'un act de imaginație creatoare, și prin noțiuni anterioare, aglomerate în spirit și constituind, prin legile de asociație, de contiguitate, și mai ales de asemănare sau analogie, ceea ce s'a convenit a se numi aparatul apercceptiv. În această categorie de noțiuni, a căror bază rezidă în intuiții interne, intră acele noțiuni care se referă la serii de fenomene *ce sunt inaccesibile intuiției noastre senzoriale directe*. Și acestea sunt destul de numeroase. Așa, spre pildă, noțiunile geografice despre rotunjimea pământului, și cele despre mișcările lui de rotație și revoluție, nu pot proveni din intuiții senzoriale directe, căci rotunjimea sferică a pământului nu va cădea niciodată în sfera intuiției sensibile, și tot astfel și mișcările lui. De asemenea, inducția genială a lui Newton, care l-a condus la formularea legii gravitației universale, a dus la o noțiune care nu e obiect de intuiție sensibilă și nu poate fi niciodată. Înțelesul acestei noțiuni îl dă mai ales imaginația. În conceperea multor ipoteze asupra constituției materiei, cum e, s. e., ipoteza *atomilor*, nu intuiția sensibilă a condus la noțiunea de atomi, ci imaginația. Și în biologie sunt multe noțiuni care, pentru cei mai mulți care aud de ele și și le însușesc, nu provin din intuiții senzoriale, ci din imagini aproximative: astfel e noțiunea de *celulă*. Cei mai mulți au despre acest element constitutiv al materiei vii, nu noțiuni de proveniență intuitivă, căci n'au avut ocazia



să vadă celule la microscop, ci noțiuni imaginative pe o bază intuitivă foarte șubredă, — un desen de celule<sup>1)</sup>. De sigur, se poate obiecta că o astfel de noțiune nu e o noțiune definitivă, ci una provizorie și aproximativă, și că adevăratele noțiuni sunt cele definitive, constituite după serii numeroase de intuiții sensoriale. Prin urmare, adevărata noțiune despre celulă o au numai aceia care au văzut și cercetat multe celule, și de diverse țesuturi organice, la microscop. Și toate noțiunile biologice, ca să fie adevărate noțiuni, trebuie să se întemeieze, la fel, pe numeroase intuiții sensoriale. Aceasta e însă în mod absolut o imposibilitate, căci sunt și în biologie, ca și în geografie și astronomie, noțiuni care nu pot proveni din intuiții directe, ci din imagini aproximative, construite de imaginația creatoare, s. e., noțiunile de *ereditate*, *atavism*, *adaptare la mediu*, *selecțiunea naturală*, *mutațiuni brusce*, *generație spontană sau autogonie*, ori de *heterogonie* — concepție care admite existența din eternitate a materiei vii alături de materia moartă sau brută — toate aceste noțiuni, analizate de aproape, se rezolvă într'un convoiu de ipoteze, în construirea cărora intuițiile sensibile au participat mult mai puțin decât imaginația creatoare. De sigur, intuițiile sensibile au jucat, așa reduse cum puteau fi, și ele un rol: rolul de *primum movens* al imaginației și raționamentului inductiv și deductiv, rolul de cauză ocazională. Dar rolul de cauză eficientă în construirea acestor noțiuni l-au jucat tocmai aceste funcții psihice din urmă: imaginația și raționamentul. În toate științele, dacă facem abstracție de domeniul empiric al faptelor și ne raportăm numai la cel speculativ, al legilor generale ce conduc fenomenele, constatăm că, în constituirea acestuia din urmă,

---

1). Și microscopul, la dreptul vorbind, transfigurează realitatea, căci sub el ea nu mai e văzută, în proporțiile ei adevărate, iar fără el n'ar fi văzută de loc această realitate a celulelor.

rolul de căpetenie revine funcțiilor de imaginație constructivă și de raționament.

Mergem însă mai departe și susținem că, *în chiar domeniul empiric al științei*, sunt noțiuni în constituirea cărora intră adesea imaginația mai mult decât intuiția. Vom exemplifica îndată. Am avut cu toții, în viața noastră, câteva intuiții sensoriale de șerpi inofensivi, pe care i-am știut la un moment dat ca atare. Astfel că avem în minte un mănunchiu de reprezentări despre șerpi. Dacă în urmă *auzim* vorbindu-se de specii de șerpi, pe care nu i-am văzut niciodată — sau cel mult în fotografii, adică prin *imagini statice*, — și pe care, poate, nu vom avea niciodată ocazia să-i vedem, s. e., despre niște șerpi din alte ținuturi, cum e șarpele boa, șarpele cu ochelari, etc., noi ne facem o noțiune despre aceste specii prin analogie cu noțiunile despre speciile care au căzut în intuiția noastră sensorială. Imaginația construiește atunci, pe bază de analogie, tipul numai schițat al acestor specii depărtate. Noțiunile despre ele vor rămâne, de sigur, provizorii și aproximative, și poate pentru totdeauna, dacă ne vor lipsi ocaziile intuițiilor sensoriale directe, *în care dinamismul, mișcarea e esențialul*. Dar foarte multe noțiuni ale noastre sunt sortite să rămână cu acest caracter de provizorat și aproximație, dat fiind că posibilitățile intuiției sensoriale directe, sunt pentru cei mai mulți oameni foarte reduse. Deși aproximative și provizorii, statice, ele însă *sunt noțiuni*, mintea le utilizează mereu și le combină în fel de fel de asociațiuni în judecățile și raționamentele sale. Dacă tuturor noțiunilor, de care facem uz în graiul nostru zilnic, ar fi trebuit să le stea la bază multe intuiții sensoriale directe, ele ar fi extrem de reduse ca număr. O analiză atentă a noțiunilor care plutesc zilnic în curente de idee chiar ale oamenilor cu o cultură întinsă, ar arăta neîndoios același caracter de provizorat și aproximație la un număr foarte mare



al lor. Și cu toate acestea cugetă cu astfel de noțiuni, împletesc cu ele fel de fel de judecăți și raționamente, discută și iau atitudini polemice și practice cu ele. Fără îndoială, în ultimă analiză intuiția el a baza noțiunilor, fiindcă n'ar putea nici imaginația creatoare să funcționeze creind tablouri ori noțiuni în care elementele lor să nu fi fost date niciodată în niciun fel în intuiție. Aceasta ar fi o totală imposibilitate. Ceea ce susținem noi e că, în constituirea multor noțiuni, lucrăm cu alte noțiuni, acestea constituite pe bază de intuiții directe, dar transportând în mod indirect baza lor sensorială în cele dintâi. Un copil a văzut la mai multe plante părțile ei constitutive: rădăcină, tulpină, ramuri, frunze, flori și fructe. Astfel el și-a format despre aceste plante, văzute în toate elementele lor, noțiunea acestor elemente. Când dobândește noțiuni despre specii noi de plante, care i se arată fără a i se prezenta în intuiție directă și la acestea toate elementele — spre exemplu nu se găsește nimerit sau nu e posibil să li se arate și rădăcinile acestora — el constituie prin imaginație noțiunea rădăcinilor lor, pe baza imaginilor ce are despre rădăcini din intuițiile complete ale altor plante. Noțiunea de rădăcină e un element apercceptiv, care e transportat din alte noțiuni în noțiunile noi despre acestea din urmă. Transportul acesta de elemente apercceptive din alte noțiuni, e foarte frecvent în constituirea noțiunilor noastre, fiindcă nu totdeauna e posibil, de multe ori foarte rar e posibil, să facem intuiții sensoriale directe amănunțite. Când putem să facem astfel de intuiții e, negreșit, excelent lucru, și e bine să căutăm cât mai numeroase ocazii de a ne înmulți aceste intuiții. Ele se vor aduna într'un depozit cât mai bogat, vor constitui noțiuni cât mai temeinice și mai trainice. Dar acest depozit de intuiții sensoriale, cristalizat în astfel de noțiuni, va sluji minții și în construcția acelor noțiuni privitoare la fenomene a căror intuiție sensorială directă e mai

puțin accesibilă sau aproape deloc ori de loc. Va rămâne totdeauna un domeniu întins de fenomene ale căror noțiuni nu vor putea porni dela intuiții, ci vor fi construite de raționament și imaginație în modul descris mai sus.



## CAPITOLUL IV.

### 4. FORMA EXTERNĂ PSIHOLOGICA A INVĂȚĂMÂNTULUI

Și în ce privește *forma exterioară* a învățămîntului, suntem dominați de prejudecăți ce trebuie înlăturate.

a) În lecțiile concepute după calapoade fixe, *în care sunt calculate minuțios toate întrebările de pus și toate răspunsurile ce urmează să se scoată dela elevi*, loc pentru intervenția lor cu proprii întrebări nu mai e.

De geaba se slăvesc astfel de lecții ca lecții active, ca lecții în care colaborarea dintre învățători și elevi e intimă și caldă, căci dialogul e constrângător și artificial, nu natural și liber; copiii n'au nicio inițiativă de observație și de gândire în lecții, fiindcă o are singur învățătorul; dela ei nu pornesc întrebări, căci nu se încadrează în planul ce și-a făcut învățătorul; ele i-ar strica acest plan, i-ar perturba firul metodic tors de mai înainte de mintea lui. Caracterul de *spirit activ* al unei lecții, nu-l dă faptul că biciul întrebărilor aleargă trosnind neconținut din bancă în bancă, dela un ungher al clasei la celelalte, ci participarea intimă și vie a sufletului elevilor, prin curiozitate pătimasă și atenție caldă, la materialul de idei din care e țesută stofa lecției. Am spus-o de atâtea ori, și o repet de câteori mi se oferă prilejul, că o lecție poate să ridice, prin întrebări matematic răspândite în clasă, pe toți elevii, și să nu fie de loc activă, dacă n'a

izbutit să captiveze pe copii, și, dimpotrivă, să se desfășoare aproape numai monologic, și să fie tot ce poate fi mai în spirit activ, dacă trezește cel mai puternic interes.

Nu dialogul în sine face lecția activă, nici pura expunere monologică, ci și una și alta, dacă se împletesc natural, *dacă izvorăsc din necesitățile psihologice de moment ale elevilor*, și dacă sunt subordonate principiului cardinal al metodicii activiste, care e învățarea prin curiozitate și interes.

Noi am luat treptologia formală și forma coercitivă dialogică, zisă și socratică, dela Germani, atunci când pedagogia germană era dominată de fetișismul intelectualismului herbartian. Dar tot în Germania s'a născut, de pe la 1880, și mai ales s'a accentuat după războiu, o reacțiune puternică împotriva intelectualismului, în contra treptelor formale și a formei interogative rigide. În această reacțiune s'au distins pedagogi ca *Gaudig* și *Kerschensteiner*, ca *F. Gansberg* și *H. Scharrelmann*, ca *E. Linde* și *A. Gerlach*, și alții, citați adesea în lucrările mele.

Voiu reproduce aici o critică foarte judicioasă a didacticismului intelectualist, datorită lui Otto Karstädt, din lucrarea *Methodische Strömungen der Gegenwart* (Verlag von Julius Beltz in Langensalza, 1929).

„Procedeul desvoltător prin întrebări, și învățământul care desfășoară materia lecției interogativ, domină școala germană, subjugă toate obiectele, fiecare materie, constrânge pe fiecare copil. Cu aceasta pare împlinită vechea cerință dela Comenius, trecând peste Rousseau și Pestalozzi până în zilele noastre: propria activitate. Procedeul interogativ în-lănțuitor al școlii germane era însăși propria activitate a copilului!

Tehnicizarea procedeeului didactic a fost o necesitate istorică. Ea a devenit însă o calamitate prin aceea, că a fost în același timp prețuită ca proprie activitate a copilului și a fost pusă în locul acesteia.



Cum a fost posibil acest lucru? Prin aceea că nimic n'a mai fost oferit gata, ci orice expunere de materie s'a rezolvat într'o devenire. Fiecare conținut s'a dat în clasă prin muncă comună între învățător și copii. Astfel putu să se nască o iluzie cu urmări grele. Prelucrarea comună, prefacerea lucrului gata în lucru ce trebuie să se desvolte în clasă: aceasta a fost vechile puncte cardinale, care dela Comenius au călăuzit pedagogia germană! Astfel s'a găsit în procedeul desvoltător (prin întrebări) drumul către ținta eternă a muncii școlare!

Unde zăcea greșala? În însuși lanțul desvoltător... Am trecut cu vederea două lucruri, sau nici nu le-am știut: întâi, că înainte de 11 ani copiii, în mijlociu, încă nu fac abstracțiuni, nu trag concluzii silogistice, nu motivează, nu supraordinează; al doilea, că și copiii după 11 ani nu pot să străbată cu mintea lor astfel de lungi serii logice desvoltătoare, așa cum conține chiar și o singură „unitate metodică“ expusă în formă desvoltătoare. Incercări făcute cu diferite figuri silogistice la copii au arătat că puterea deducției numai excepțional se găsește prematur, că și chiar după 11 ani ea nu este încă un bun general al școlarilor. Asta însemnează că „metoda noastră întrebătoare desvoltătoare“ nu desvoltă, nu pune în lucrare prin ațâțare interogativă activitatea proprie logică a deducției și a descoperirii noi, ci numai sfărâmă materia de predat în întrebări și răspunsuri. Întrebările sunt făurite și gradate așa de deplin meșteșugit, încât copiii după vârstă și cunoștințe întregesc răspunsul la ele. Activitatea proprie a copiilor constă în anunțarea pentru răspuns, în găsirea răspunsului la fragmentul de lanț interogativ... Mersul gândirii e fixat rigid prin lanțul de întrebări, rezultatul e dinainte dat... Copiii se deprind atâta, pe calea aceasta, să asculte numai la întrebare și să găsească răspunsul ce se potrivește la ea, *incât poți să scoți prin întrebări tot ce vrei dela ei.* Influența hă-

țurilor interogative e prea cunoscută. Încă din 1910 am arătat, în diferite încercări, că întrebarea nu dezvoltă *propria judecată*, ci în cursul vieții școlare ea, relativ, se comprimă, și că școlarii care sunt deprinși cu învățământul interogativ, nu mai răspund de loc ce gândesc ei, ci ceea ce trebuie să completeze în fragmentul de lanț de întrebări.

Și, mai departe, O. Karstädt ironizează cu mult umor cerința ca *răspunsul la întrebări să se dea în propoziții întregi*.

„Să încercăm singuri odată. Întreb pe niște normalişti, care și-au însușit această dogmă: „In ce clasă predai?“ Răspunsul: „In a patra!“ „Fals“, exclam eu, „nu trebuie să se răspundă așa“. Și nimeni nu observă că cel ce răspunde nu urmează el însuși întocmai regula fixată. Să întrebați pe oamenii cultivați: Unde locuiți? In câte suntem azi? Ce vârstă are fratele d-voastră? Când veniți pela mine? etc. Și imaginați-vă acum răspunsurile întregi: Eu locuiesc în... Azi noi suntem în 2 Ianuarie. Fratele meu e în vârstă de 20 de ani. Eu te voi vizita joi. *Un om sănătos* n'ar vrea să fie prea des vizitat de cel ce ar răspunde așa. Chiar la întrebările cauzale (Warumfragen), răspunsul în propoziții întregi e un ce nefiresc: *De ce* răsare luna în fiecare zi cu 50 de minute mai târziu? „Luna de aceea răsare zilnic cu 50 minute mai târziu, fiindcă... Nu; orice om sănătos la minte răspunde: „fiindcă ea într'o lună dă ocol pământului dela Vest la Est“. Toate celelalte sunt *spuse chiar prin întrebare* și de aceea sunt presupuse și implicite. Copiii însă trebuie să învețe în școală cu trudă toată această vorbărie nenaturală. Ei uită mereu și mereu lucrul ăsta, mereu și mereu sunt dresați să-l facă, până ce în cele de pe urmă uită felul de vorbire naturală și vorbesc artificial, o limbă școlară mecanică.“

Pentru copii e un chin, spune Karstädt, corsetul acesta al vorbirii în propoziții întregi: „Cât timp



prețios s'a pierdut cu aceste nebunești reguli de întrebări și răspunsuri, câtă neplăcere și disperare au cășunat ele, constrânși să le urmeze, învățătorilor zeloși. Și totuși, după aproape fiecare inspecție școlară se spune: „Copiii nu răspund în propoziții întregi“.

Foarte judicioase critice împotriva practicii formei interogative aduce și Hugo Gaudig în *Didaktische Präludien*, F. Gansberg în *Schaffensfreude*, (vezi capitolul *Abschaffung des Dialogs*, H. Scharrelmann în *Aus meiner Werkstatt*, *Goldene Heimat*, *Herzhafter Unterricht* și altele, I. Kühnel în *Moderner Anschauungsunterricht* și în *Neubau des Rechensunterrichts*, și alți mulți, mulți didacticieni.

Eu mi-am însușit aceste critici, după ce le-am relatat pe larg în aproape toate lucrările de metodologie, adăogând la ele reflecții sugerate de propria experiență.

Înainte de a se introduce la noi forma zisă euristică în predarea lecțiilor, se folosea exclusiv forma *expoziitivă*, monologică, *ex Cathedra*. Și noi am trăit în era formei expoizitive, și abia începuse să gângurească, spre finele studiilor noastre liceale, forma interogativă. Și forma expoizitivă se realiza și ea în mai multe moduri: Unii profesori se plimbau într-o parte și alta pe dinaintea băncilor din față, și *recitau* — așa putea zice — șirul de idei ce forma cuprinsul lecției noi; iar noi, elevii, aveam caiete *speciale*, destul de scumpe, pe care luam notițe în fugă, rupându-ne mâna.

Alți profesori ședeau solemn sus pe catedră și expuneau de acolo cuprinsul lecției, în vorbire monologică tot neîntreruptă. Iar noi, elevii, ascultam din bănci, sau ne prefăceam că ascultăm, când expunerea nu ne atrăgea, luând numai *atitudinea exterioară a atenției*. Ce se petrecea după acei ochi, care stăteau, de multeori de frică, țintiți spre profesor și spre tablă, când scria ceva pe ea, cine putea ști? Să fi

avut atunci profesorul curiozitatea să vadă la un moment dat, ce ecou au cuvintele lui în mintea copiilor, întrerupând monologul și întrebându-i ce au înțeles, ar fi constatat cu durere, în cele mai multe cazuri, un adânc gol, un total neant. Dar așa ceva, din fericire pentru elevi, nu se petrecea aproape de loc. Profesorul se mulțumea să-și treacă materia ce forma cuprinsul lecției, într'o jumătate de oră, iar restul îl petrecea în interogații din materia lecției trecute. Alții nu făceau nici așa. Am cunoscut cazuri de profesori care expuneau, în lecții de ore întregi, materia unei epoci determinate, a unui trimestru, apoi la finele ei interogau din toată această materie, ascultând pe rând pe elevi, ca să le dea note, fie după catalog în ordine alfabetică, fie în ordinea așezării lor în bănci. Elevii știau când le vine rândul să fie ascultați. În asemenea condiții, a mai pronunța chiar cuvântul *metodă pasivă* ar fi o ironie. Era cu desăvârșire neantul metodologic, încarnarea cea mai absurdă a principiului material.

De sigur, acestea erau exagerări, pe care nu le putem pune pe seama formei expozitive în sine, după cum nu putem da vina de exagerările contrare în care au căzut unii, aplicând forma activă euristică, pe această formă în sine. Forma expozitivă, rațională și cu bun simț aplicată, avea și ea calitățile ei de netăgăduit. Când profesorii aveau talent de expunere, căldură și comunicativitate, belșug de fapte și de idei bine înlănțuite, și mai aveau darul și să presare din când în când ceva umor, ei se făceau ascultați, câștigau respectul și chiar iubirea copiilor, și aceștia învățau la ei și de jenă, de rușinea de a nu ști la profesorii simpatizați.

Și azi metoda expozitivă își are rolul ei la anumite obiecte de învățământ, și în școala primară și în cea secundară, obiecte care, prin esența lor, îmbracă această formă. A o exclude cu totul ar fi total antipsihologic. Cum însă există obiecte la care,



prin esența lor, se impune forma monologică, — fără să excludă cu totul, în alte părți ale lor, euristica, — tot așa există obiecte de învățământ, la care esența lor lăuntrică cere imperios forma activă întrebătoare. Și la acestea, negreșit, poate avea loc, în anumite articulații ale lecțiilor, forma narativă, expositivă. Întrebuințarea uneia sau alteia e însă chestie de proporție, de grad, de centru de gravitate. La unele obiecte de studiu, forma interogativă e forma necesară, esențială, și cealaltă, forma expositivă, poate să se aplice numai în mod accidental; la alte obiecte, invers, forma narativă-expositivă e esențială, pe când cea interogativă e secundară, completând-o ici și colo, unde e nevoie și e posibil.

Oricum s'ar amesteca aceste forme, însă, noi le concepem pe amândouă în mod cu totul deosebit decât se concep și se aplică ele azi. Le concepem în acord cu psihologia reală a copiilor.

b) Astfel, spre a începe *cu forma interogativă*, noi o concepem nu ca pe un dialog constrângător, stereotip, calculat matematic, ci *ca pe o liberă naturală conversație între învățători și elevi, și între elevi între ei*. Forma interogativă trebuie să ia, așa dar, înfățișarea conversațiilor familiare, cum o au conversațiile între adulți nepedați, întruniți în diferite cercuri sociale, conversații din care ei învață mult unii dela alții, și în chip atrăgător, chiar amuzant. În astfel de cercuri, *întrebarea nu se pune, ca în școală, de cel care știe ceva celor ce nu știu, ci, în mod natural, de cel care nu știe ceva celor care știu sau sunt presupuși că știu, ca să afle dela ei ce el nu știe*.

Firește, în școală nu stau lucrurile absolut la fel cu cele din cercurile sociale mai sus pomenite. Învățătorul și profesorul sunt în școală ca să transmită elevilor ce știu ei, cunoștințele prevăzute de programă, și elevii să și le însușească dela ei. Însă forma transmiterii să îmbrace haina conversațiilor li-

bere dintre adulți, ca să aibă un aer natural, un caracter de familiaritate, de apropiere, de stimă față de copii. Și credem că întrebările îmbrăcate în forma următoare au acest caracter: „Voi ce credeți în privința asta?” „Voi ce părere aveți?” „Ați putea voi să-mi spuneți...?” „A văzut vreunul din voi?” „Știe cineva mai mult?” Astfel de întrebări par că pornesc dela un neștiutor către știutori, ca să afle dela ei ce el nu știe, adică iau haina conversațiilor libere: într'adevăr, învățătorul și profesorul, care maschează astfel intenția didactică a întrebărilor lor, apar ca neștiutori și doritori să afle: nu știu ce cred elevii în cutare sau cutare chestiune, și le cer părerea, ca s'o atle; nu știu dacă au văzut cutare sau cutare lucru, și-i întrebă: „a văzut vreunul din voi?”

Să fie cât mai mult înlăturate întrebările cu *caracter de examinare*, ca, de ex.: câte picioare are calul? Cum e trupul lui? Cum e capul? Câți ochi are?, cu întrebări ce provoacă într'adevăr spiritul de observație al elevilor: Spuneți ce ați văzut! Aduceți-vă aminte și spuneți cum ați văzut pisica prinzând șoareci!, etc.

Felul cum s'a practicat și se practică forma interogativă azi în învățământ, adică nenatural, pedant, antipsihologic, a creat nu numai la elevi cusururi mari, ca acelea pe care le biciuește cu atâta umor *Karstädt*, dar și la învățători și profesori. Cel mai mare cusur al acestora e că, nu numai la lecții nouă, ci și la interogațiile ce fac asupra lecțiilor date de învățat, îmbucătățesc și prăfuesc materia prin mania de a scoate, și atunci, totul dela copii cu cleștele întrebărilor. Mania interogativă i-a cucerit atât de mult, încât nici n'au răbdarea să aștepte răspunsul dela elevul interogat, ci i-l îndeasă ei pe gât, începându-l, silabisind cuvintele, ca să sugereze întregirea lor, sau trec repede la altă întrebare. „... dela orice învățământ, zice *E. Lüttge*, ar trebui să pretindem ca să nu întrebe nimic din ceea ce școlarii pot spune



singuri dela ei. Sunt învățători iubitori de întrebare, cărora nu le place când școlarul, în răspunsul lui, aduce ceva ce ar fi trebuit să fie obiectul unei întrebări viitoare. Și astfel se ajunge la sfârșitul lecției la rezultatul dorit, fără ca școlarii să știe cum au ajuns acolo... Ei au fost mânați cu hățurile întrebării din idee în idee, așa încât n'au mai avut nevoie să facă vreun pas și singuri, independenți. Și când mai târziu, vreodată, sunt nevoiți să străbată același drum fără conducător, atunci se vede că, propriu zis, n'au învățat nimic, le lipsește orice puțință să introducă o ordine în masa haotică a ideilor lor, s'o aranjeze într'un tot organic".

Un institutor istorisea odată următorul caz, foarte semnificativ: Întâlnind odată, într'o stație climaterică, un băiat ca de vreo 10 ani, cu vitele la pășune, a intrat în vorbă cu el și, aflând că e școlar, l-a pus să-i spună ceva despre Mihai Viteazul. Băiatul dintru întâi tăcu.

— Ei, nu poți să-mi spui nimic despre Mihai Viteazul? îl întrebă din nou institutorul.

— *Păi, întreabă-mă!* îi răspunse atunci copilul, educat exclusiv cu biciul întrebărilor.

Am văzut, cum *chiar la un examen de absolvire*, copiii erau examinați, *chiar și la istorie*, numai sub forma moriștii de întrebări. Soarta sigură a acestui învățământ măcinat așa până la absurd nu poate fi decât aceea zugrăvită de autorul mai sus citat. Copiii nu se deprind deloc cu expunerea curgătoare a unui șir întreg de idei, ci se deprind să vorbească numai când li se scoate răspunsul cu cleștele întrebării și *numai atât cât a țintit să afle întrebarea particulară*. Și astfel, șirurile de idei se transformă în frânturi de idei, căci între ele se interpun barierele întrebărilor. Apa gândurilor întâlnește mereu aceste penibile stăvilare, și spiritul copiilor devine astfel o marionetă, care se mișcă numai când învățătorul trage de sforile din articulațiile membrilor ei.

Cunoașterea psihologiei reale a copiilor impune o importantă schimbare în forma învățământului. Cine și-a dat osteneala să observe bine copiii și să studieze felul lor de exprimare, știe că orice copil normal înzestrat e, până a veni la școală, un strașnic vorbitor, un minunat povestitor. Copilul e foarte comunicativ, grație spontaneității cu care e înzestrat.

Cu câtă plăcere, cu câte detalii și cu ce lux de modulări de voce și de gesturi și jocuri de fizionomie, cu câtă vieță, deci, cu câtă intimă participare a sufletului istorisește el întâmplările văzute! Până încape pe mâna școlii! De aci încolo, adio această plăcere de vorbă, de conversație și povestire! Copilul trebuie să vorbească numai când e întrebat și numai atât cât e întrebat. Spontaneitatea în vorbire trebuie să cedeze tot locul ei vorbirii îmboldite. Și atunci ajunge repede să vorbească numai îmboldit.

Poate că acest procedeu e mai comod pentru învățătorul nerăbdător, care n'are nimic de învățat din ocolurile vorbei copilului, din felul lui așa zis „necultivat“ de exprimare. Dar copiii nu sunt pe lume pentru mai binele învățătorului, ci, tocmai invers, învățătorul e lăsat pentru mai binele copiilor!

Trebuie să piară odată din școală această tentativă, minuțios organizată, deucidere a comunicativității copiilor. „Pentru aceasta copiii trebuie deprinși din când în când să răspundă nu numai într'o propoziție, ci să formeze mai multe propoziții una după alta. De sigur că aceasta cere o statornicie de fier și o gimnastică spirituală solidă, dar o astfel de muncă le face școlarii plăcere, dintr'un astfel de învățământ au un câștig real, durabil“<sup>1)</sup>.

Hotărît lucru, cel puțin la examinări, copiii trebuie

1) R. Patzig și A. Linke, în lucrarea: *Tätiger Geist und geschickte Hand*, (Spirit activ și mână dibace).



lăsați să vorbească singuri, să fie îndemnați să facă singuri anumite lucrări, spirituale ori manuale: Povestește lupta dela Călugăreni a lui Mihai Viteazul! Spune-mi ce vezi în acest tablou! Spune cum ai văzut pisica prinzând șoareci, bătându-se cu câinele, urcându-se în copaci! Povestește ce ai văzut în plimbarea de ieri! Desenați ce v'a plăcut mai mult în această plimbare! Faceți o compunere pe caiete despre plimbarea de ieri! Observați și spuneți asemănările și deosebirile, ce vedeți voi, între dreptunghi și patrat! Spuneți, în rezumat, ce-ați învățat azi! Spune de ce e așa cum zici? (Motivarea afirmărilor făcute trebuie să li se ceară la tot pasul.) Spuneți tot ce vedeți la acest pom! etc...

E mai rodnic un învățământ practicat așa, decât acela urzit neîntrerupt din întrebări de felul acesta: Câte picioare are calul? Cum e trupul lui? Cum e capul? Câți ochi are? etc. La astfel de întrebări, copiii dau câte un răspuns, adică se gândesc numai la partea ființei asupra căreia întrebarea le îndreaptă atenția, fac o descriere îmbucătățită și la tot pasul sub struna întrebărilor, pe când după procedeu de mai sus, după imboldul familiar dela început, copiii fac singuri, apoi, o descriere întreagă curgătoare. *În chipul acesta activitatea spirituală provocată face loc celei spontane, ceea ce e idealul oricărei desvoltări sufletești.*

S'ar părea, din cele spuse, că idolul întrebării e detronat din școală cu desăvârșire. În realitate ea e numai îngrădită și îndrumată pe calea cea mai naturală. Întrebarea naturală a școlii e aceea, care nu înăbușă pornirea naturală a copiilor de a fi curioși și de a întreba și ei, pornire pe care Gaudig o numește o forță vie care merită toată îngrijirea.

Copilul, până'n pragul școlii, a întrebat el pe cei mari, împins de *curiozitatea* de a-și explica atâtea și atâtea taine, în fața cărora mintea lui s'a găsit de

atâtea ori. Și mulțumită acestei *curiozități și porniri de a întreba*, el și-a adunat în suflet o mulțime de cunoștințe și a tălmăcit atâtea mistere din rețeaua deasă de mistere ce ia cu asalt mintea oricărui om normal. Izvorul acesta de cultură, *al curiozității*, e, neîndoios, cel mai de seamă, și dispariția lui ar însemna dispariția culturii. Școala, deci, să întrețină și să sporească curiozitatea copiilor.

Pentru ca școala să întrețină și să nutrească curiozitatea copiilor, pentru a nu innăbuși în ei pornirea de a întreba, caracteristică lor, trebuie ca forma de învățământ interogativă să se practice altfel de cum se practică acum, să se practice în chip natural, ca în vieța zilnică. Acum ea se practică, o repetăm, într'un chip cu totul artificial. Învățătorul întreabă întruna și școlarii răspund. Întrebările sunt riguros calculate pentru anumite răspunsuri. Când nu vin cele calculate, învățătorul se supără; când vin cele așteptate, se mulțumește să le înregistreze repede și să treacă mai departe la alte întrebări, fără să aprofundeze acele răspunsuri, fără să ngăduie copiilor o împărtășire mai dezvoltată a observațiilor ce au asupra lucrurilor în chestiune. Dispare, deci, spontaneitatea, curajul copiilor de a comunica cu învățătorul, căci lecția turnată dinainte, după un calapod, în lanțuri de întrebări și răspunsuri, trebuie să se desfășoare între niște granițe înguste și în grabă. Spontaneitatea, pornirea copiilor de a pune și ei o întrebare, plăcerea de a comunica ce știu ei mai deosebit, n'au loc între aceste granițe înguste. Astăzi s'ar considera în școală ca turburător al ordinii zise necesare învățământului, un elev care s'ar ridica să întrebe ceva în timpul explicației, ori când un altul, neîntrebat, s'ar ridica să întregească, să îndrepte un răspuns ori să împărtășască ceva mai mult învățătorului, — și fără să aibă legătură prea evidentă cu lecția, — imboldit de un belșug mai mare de amintiri. Astfel de interveniri spontane ale elevilor s'ar socoti ca opuse disciplinei



școlare. Aceasta e, însă, o disciplină exterioară, mecanică, silnică, e o *dresură*, nu disciplină adevărată. Adevărata disciplină e interioară, liberă, consimțită cu plăcere, și se împacă perfect și cu mișcările copiilor, și cu întrebările lor, și cu pasiunea lor de a împărtăși observațiuni și de a povesti.

Firește, sunt cazuri când intervențiile elevilor ar putea fi turburătoare și întârziatoare, și anume atunci când ele ar putea fi prea depărtate de subiect, provenind din jocul prea liber al asociațiilor de imagini și idei. Dar nici atunci aceste intervenții nu trebuie reprimite cu asprime. Intr'o formă, învățătorul și profesorul le primesc: „Bine, ai văzut bine! Să scrii acasă pe caietul de compuneri asta!”. Sau: „Bine, așteaptă să-mi spui mai pe urmă mai mult despre asta!”.

c) *Aplicarea formei convorbirilor libere.* Inlocuirea formei interogative didactice, calculată matematic în ce privește întrebările și răspunsurile, prin forma conversației libere, naturale, a învățătorului și profesorilor cu elevii, și a elevilor între ei, e, desigur, un lucru nu așa de ușor. Conversația liberă cere mult tact, multă artă: arta de a crea o unitate vizibilă din haosul părerilor și impresiilor ce se adună. Tocmai aceasta e obiecția de căpetenie ce se aduce lecțiilor făcute sub forma convorbirilor libere: sunt lipsite de plan, haotice, dau naștere la multă vorbărie inutilă, ideile se pulverizează în loc să se sistematizeze, etc. Vom vorbi mai pe urmă despre obiecțiile acestea. Vrem, însă, întâi, să arătăm cum se realizează de către unii din partizanii ei, această formă a conversației libere, în locul formei interogative constrângătoare.

Iată, s. ex., o lecție despre *ariciu* făcută sub forma conversației libere, reprodusă din lucrarea mai sus citată: *Das freie Unterrichtsgespräch*, de F. Braune, F. Krüger și F. Rauch:

## I. ARICIUL

(In clasa întâia)

Nu poate fi vorba, în anul întâi școlar, de o tratare și o observare științifică a ariciului, cum o așteptăm în clasele mai înaintate. Lucrul esențial este ca elevii mai ales să vadă un ariciu viu. Ceea ce spun ei, sunt propriu vorbind exclamații. Impresia imediată: un ariciu! Dacă ei pot să pună mâna pe el, să-i pipăe țepii, să vadă cum aleargă, cum se face ghem, acestea sunt lucrurile esențiale percepute imediat. Am socoti ca greșită aici o convorbire didactică, dacă am vrea să se formuleze clar datele ei, asupra celor văzute, în propoziții. Asta ar comprima tocmai ce e mai bun în lecție. Suntem de părere că mai important aici decât orice vorbire despre ariciu, e ca fiecare copil să-l pipăe odată. Dela sine înțeles că se poate folosi prilejul pentru a istorisi mici povestiri despre ariciu. Se pot face aplicații fonetice, aritmetice și de desen asupra faptului trăit. Exemplul ce urmează vrea să arate numai cursul celei dintâi conversații.

Gerda F. a adus cu ea un ariciu viu. În timp ce eu desfac cutia, Gerda povestește:— Era acolo în curtea noastră unul mare și cinci arici mici.

Un copil întreabă:

— Cum au venit ei acolo?

G.: — Nu știu nici eu!

Alt copil: — Pe locul nostru de sport, era acolo o spărtură în gard, eu m'am strecurat prin ea, acolo era un ariciu cu țepi.

Alt copil: — Ai fi putut să-l aduci!

— Dar nu era al meu, era al altora. (În timpul ăsta eu am așezat ariciul pe podea în mijlocul cercului copiilor, ei observă interesați fiecare mișcare.)

Acum vin mulți copii cu observațiile lor.

Unul: — Are patru picioare.



Altul: — Și-a întins țepii.

Altul: — Acum el caută ceva.

Altul: — La noi acasă el s'a făcut o minge mare, apoi s'a rostogolit înapoi și încolo.

Altul: La mătușa mea era unul; toți ne-am uitat la el; atunci un băiat a luat ariciul în sandala de lemn și l-a dus în grădină.

(Tot ce urmează sunt relatările elevilor.)

— El are ochii negri de tot.

— Ciocul e ascuțit. (Învățătorul: botul!)

— Și ce urechi mici!

— Țe puțin alb pe spate.

— Are ghiare lungi la labe.

— Înteapă așa!

— Urechile sunt așa de mici, că abia se văd.

— Are un năsuc mic, mic!

— Ca un șoarece.

— Parcă ar avea pe spate ace mici, uscate, de  
brad.

— Când stă se vede ca o minge.

— Între țepi, la mijloc, e ceva negru.

— Avem acasă un șoarece împăiat.

— Dacă-l lovești pe spate, el se sperie.

— Și eu am văzut unul la cimitir.

— Țe ca o pernă de ace cu ace pe ea.

— Parcă e un șoarece mic.

— Dar el are picioare drepte! (Gândiți-vă, spune  
învățătorul, la povestea ce v'am spus acum câteva săptămâni despre luarea la întrecere la alergat între  
iepure și ariciu.)

— Și în tablou stă el drept.

Invăț.: Acolo pictorul l-a zugrăvit pe ariciu ca pe  
un om. Dar el aleargă pe câteșipatru.

— Se leagănă în mers ca o rață.

— La noi în vecini, un câine a mușcat un ariciu  
și l-a omorât.

— Țta așa se leagănă. (Imitarea mișcării.)

— A, cum se mișcă!

— A, uite acum se văd bine țepii!

— Acum doarme (il atingem).

— Acum se face minge.

— Merge.

— Are ghiare mici, ce ascuțite!

— Dar poate să meargă iute.

Inv.:—Dar gândiți-vă ce iute poate s'alerge iepurele.

— Numai el, oricând, poate să se bată cu șerprii.

— Botișorul e catifelat de tot, am pus eu mâna pe el.

— Am văzut și eu un ariciu în Langerleben (localitate).

— Țepii se văd albi.

— Când se face rotund, trage totul înăuntru, capul și picioarele.

— Așa s'a făcut! (Gest imitativ.)

Invăț.:—Ariciul se face o minge?

— Da, și în cutie s'a făcut o minge, și pe balcon.

Invăț.: Și G. a zis că botul e moale ca și catifeaua. (Copiii tac).

Inv.: — Puteți să-mi spuneți de ce ariciul se face minge?

— Fiindcă vrea să s'ascundă.

— Fiindcă-i e frică, ce frică a mai tras!

— Se strânge, ca să nu poată fi văzut mult.

— Cine vrea să-l prindă și-l apucă, se'nțeapă.

— Când vrea să-l omoare, el se strânge ghem.

Inv.: — Și dacă vine un câine în fugă și vrea să-l muște?

— Atunci el întinde țepii.

— Am văzut un tablou unde un câine vrea să prindă un ariciu. Atunci el se face minge.

Inv.: — Și dacă ariciul ar avea o blăniță moale?

— Atunci ar putea să-l omoare lesne.

Inv.: — Dar alte animale n'au țepi.

— Ele pot să muște.

— Sau să sgârie.

— Albinele pot să'nțepe.



- Căinii sunt voinici.
- Soarele s'ascunde.
- Ei pot s'alerte în goană.
- Pisica poate să sară.
- Și vaca poate să'mpungă. Ea are coarne. Și capra are.

- Și găinile dau cu ciocul.
- Calul poate pocni cu potcoavele.
- Păsările pot să fugă.
- Și muștele.

Inv. : — Și căprioara ?

- Impunge cu coarnele.
- Dar ea n'are.
- Cerbul are.
- Și berbecii au coarne.
- Cum se apără iepurașii ?
- Ei aleargă repede de tot, pot să și sară.
- Și leul mușcă.
- Și șerpii pot să muște.
- Șerpii sunt veninoși.
- Elefanții iau pe oameni în trompă.
- Și găștele mușcă.
- Și veverițele.
- Răcii strâng cu foarfecele lor.

Inv. : — Așa dar, fiecare animal știe să se apere.

## 2. ALTĂ LECȚIE DESPRE ARICIU

(Din „Das erste Schuljahr im Zeichen des Gesamtunterrichts“  
de Paul Faulbaum.)

### UN ARICIU ÎN CLASĂ

Azi a adus un băiat dintr'o clasă superioară un ariciu viu la școală, pe care l-a transportat într'o cutie. Am intrat amândoi în clasa noastră. „O, cutie !“ „Ce e în ea ?“ Inv. : „Dar sunteți curioși ! Ia ghi-

ciți!“ Deschid cutia încetișor, după ce am așezat-o pe catedră ca s'o vadă bine toți. Copiii vin toți la catedră, și eu îi las. Și acum ei văd: „Paie!“ „Ce fi sub ele?“ „Aaaa...!“ „A! e un ariciu.“ El ridică capul. „Unul adevărat! Unul viu!“ „Sdraveni țepi!“ „A, ce bot! Ca la un câine!“ „Nu, ca la un șoarece.“ „Și labele, nu se văd de loc.“ Ariciul părăsește cutia și se târăște pe catedră. „Domnule învățător, vrea să scape!“ „Apucați-l!“ Unii încearcă, dar trag îndată mâna înapoi: „Aaa! înțepă!“ „E un purcel cu țepi.“ „Sdraveni țepi, și de jur împrejur. Ce ascuțiți sunt!“ „Ca un briceag.“ „Nu, ca un ac“. Imi curge sânge din deget!“ Astfel continuă convorbirea mai departe.

— De unde ai ariciul? întrebă unul din copii pe băiatul ce l-a adus.

— L-am prins eu.

Vream să iau ariciul și să las pe băiat să povestească. La cea dintâi atingere, animalul se face ghem. Copiii observară.

— O, domnule învățător, ce face el acum! S'a strâns de tot. — E rotund de tot, ca o minge.

Inv.: — Unde i-o fi capul? Ridic ariciul cu cârpele în sus. Ne uităm la partea de dedesubt și recunoaștem capul.

— L-a strâns de tot sub el. Cum își ține capul! Uitați-vă, d-le inv., așa. (Copilul își plecă mult capul pe piept.) Spinarea e încovoiată de tot. Și ce de mai țepi!

Unul și altul îl ating iar și trag repede mâna.

— A, a, s'a ghemuit de tot.

Inv.: — De ce face el asta? — Ii e frică. — Atunci nu poate nimeni să-l apuce. — Nu poate să-i facă nimic.

Inv.: — Da, când câinii vor uneori să-l muște, el se face repede ghem.

— Domnule inv., și dacă dă atunci de țepi. — Atunci se'nțepă — și atunci îl lasă în pace. — Când l-am găsit, spune posesorul lui, numaidecât s'a ghemuit. — D-le inv., când cineva vrea să-i facă ceva, el se strânge ghem.



Inv.: Acum să ne spună Herbert cum l-a prins.

H. istorisește: „Alaltăieri vream s'aduc fân cu fratele meu. Și când frate-meu a pus mâna în iarbă, s'a înțepat. Atunci el a dat iarba înlături și tufișul, acolo era ariciul. Am aruncat iarba multă pe el și am pus iarba toată în coș. Și apoi l-am dus acasă. Și acasă l-am pus pe podea în grajd. Și acolo era sub fân un cuib cu șoareci, pe care el i-a mâncat pe toți, noaptea. Și ieri i-am pus un șoarece în cutie, și azi dimineată nu mai era“. Cu asta se sfârșește narațiunea băiatului, pe care toți l-au ascultat cu atenție. Copiii îl asaltează pe băiat cu întrebări:

— Fratele tău ți l-a dăruit?

— Il iei iar acasă?

— Il ții mereu acolo în cutie?

Fiecare primește răspunsul și e mulțumit.

Apoi împingem masa în mijloc și punem ariciul pe ea. El se întinde iarăși și se'ndreaptă în toate părțile, ca să găsească pe unde să fugă. Toți stau roată, privesc cu cea mai încordată atenție fiecare mișcare a lui. — El caută, sigur, ceva! — Nu, vrea să fugă.

Inv.: — Acum să ne uităm bine de tot la el, ca pe urmă să-l putem desena. După o relatare de observațiuni făcute fără ordine, băgăm de seamă că e mai bine să-l privim pe rând: — Capul e ascuțit de tot. — Gâtul nu i se poate vedea. — Corpul e rotund, puțin lunguet. — Înainte se ascute. — Picioarele i se văd numai câteodată, când aleargă. — Ele sunt puțin cam strâmbe. — Pe corp are țepi strașnici, dar pe cap de loc. — Țepii sunt ascuțiți ca acele. Cu asta ne mulțumim. Băiatul care l-a adus îl pune iar în cutie și pleacă.

Ne hotărîm să-l zugrăvim îndată. Robert L. poate să ne spună cum vrea el să-l deseneze: — Întâi un ou așa lung și apoi un cap ascuțit, apoi și ochii și picioarele puțin, și apoi și țepii, și e gata.

Unii copii primesc o bucată de cretă, ca să deseneze pe tabla cea mare. Ceilalți desenează pe tă-

blițele lor. Desemnul se face în ordinea spusă de R. L., și suntem mulțumiți cu rezultatul. Se mai poate desena și cum ariciul vrea să iasă din cutie, cum stătea în tufiș, (la prins); cutia, capacul cu trei găurele pentru aer; cum prinde ariciul un șoarece în grajdul cu fân, ș. a. m. d.

*Fonetica*: Când desenăm țepii, ne amintim cum am tras degetele înapoi și am strigat Iiii (pentru că ariciu în nemțește e *Igel*; învățătorul vrea să exercite sunetul i; la noi exercităm pe a), cum am atins țepii. Facem și acum așa și strigăm la fiecare țep desenat. Iiii (aaaa.). E. W. ne arată *gesturile* la care s'a gândit cu prilejul ăsta: — Uitați-vă, așa: o mână (întinde degetele mâinii stângi) sunt țepii, și cealaltă a băiatului. Și când el vine aici la țepi (face asta), atunci el strigă mereu iiii (și trage îndărăt mâna dreaptă.) — Putem să despărțim cuvântul *Igel* (noi ariciu) în *silabele* lui (bătând din palme).

*I* cel lung îl mai auzim noi în *Mieze, Bier, Tier, vier*, ș. a. m. d.). (Noi vom zice: *a* cel lung îl mai găsim în: amar, stejar, birjar, lăutar, căprar, etc.)

A doua zi se mai discută despre evenimentul trăit ieri. Materialul adus în discuție se poate ordona sub următoarele puncte, asupra cărora se mai discută:

1. Cum a adus băiatul ariciul;
2. Cum l-a prins;
3. Cum ariciul a căutat ceva de mâncare;
4. Ce-a făcut ariciul în clasă.

La punctul 1. explicăm de ce am crezut că ar fi un iepuraș de casă: fiindcă ei totdeauna sunt așa într'o cutie cu găurele pentru aer și cu paie. — Totdeauna? Unii spun atunci unde trăiesc iepurașii lor, alții, în același timp, desenează la tablă cuibul lor de iepuri. Se discută pe ce stau iepurașii: pe paie, fân, frunze, iarbă ș. a. — După ce am văzut că nu era iepuraș? Ce e altfel la ariciu? Ariciul are țepi, iepurașii peri moi; la ariciu capul e ascuțit, la iepure rotunjour; ariciul are picioare mici de tot, iepurele le



are lungi (cele dinapoi); iepurașii au urechi lungi și ochi mari, la ariciu... urechile nici nu se văd, ochii sunt mici, etc.

*Modelaj.* Modelăm din humă (plastilină) ariciul. Cum să-l facem mai bine? Tot în ordinea în care l-am desenat ieri. Întâi un ou lung, la un capăt îl ascuțim de tot, ca să căpătăm capul lui cel ascuțit. Ochi și botul sunt însemnați cu ardesie, ca țepi punem niște bețișoare mici.

La punctul 2. *Unde locuiește ariciul.* Unde am mai văzut noi ariciu? Cum poate fi luat, fără să te'nțepi? Unde e ținut?

La punctul 3. *Ce mănâncă ariciul.* Șoareci. Dar șoarecii pot să fugă! El mănâncă și gândaci, viermi, melci și altele. Ce mănâncă iepurașul? (mănâncă verdeață). Unde e un ariciu, nu mai trebuie cursă de șoareci.

*Aritmetică:* O familie de șoareci (4—6) e atacată de un ariciu (povestire cu numere). (Acțiunea e reprezentată cu bețișoare și monede.)

La punctul 4. Întâmplările cu ariciul din clasă se ilustrează. Se anunță o vizită la un coteț de iepurași.

— Nu chinuiți niciodată un animal ca să vă distrați.

Ghicitoare:

*Von Mäusen und Würmern ernähr'ich mich,  
Wer mich berührt, den steche ich.  
(Mă nutresc cu șoareci și viermi;  
Pe cine mă atinge, îl înțep)*

Noi avem ghicitoarea:

*Sue moșul pe cărare,  
Cu aracii la spinare.*

Sau:

*Trece pașa pe ulițe,  
Cu trei mii de sulite.*

Putem termina cu cântecul:

*Douăzeci pitici voinici  
Se bătură c'un ariciu...*

3. Unul din cei mai de seamă pedagogi germani, care susțin învățământul sub forma liberei conversații, e *Berthold Otto*<sup>1)</sup>. El conducea o școală lângă Berlin și dirigea o revistă „*Hauslehrer*“, în care publica rezultate ale învățământului după metoda practică de el, lecțiuni ținute în spiritul liberei conversații și articole doctrină.

Iată:

### 3. O LECȚIE DE GRAMATICĂ

(Publicată în revista B. Otto „*Hauslehrer*“ 10 Ianuarie 1925).

B. Otto: Ce facem noi?

Copiii: Ședem.

B. O.: Unde?

Copiii: La masă, în pupitru.

B. O.: Așa dar, spuneți două determinări. Ce determinăm prin asta? Timpul, când stăm aici?

Un elev: Nu, unde.

Copiii: Unde suntem.

B. O.: Cum se cheamă lucrul ăsta, unde cineva sau ceva este? În cer, sau în măr, sau pe o farfurie?

Un elev: Se descrie ceva.

B. O.: Așa e, însă cum se cheamă ceva ce se descrie, și unde se găsește un lucru?

O elevă: Locul!

B. O.: Da. Dacă o cireașă ar vrea să crească într'un măr, atunci s'ar zice: cireașa nu e acolo la locul ei adevărat. Nu e așa, că așa și ziceți?

B. O.: Noi ședem masă, e bine?

Copiii: Nu, noi ședem *la* masă.

1). A cărui doctrină despre învățământul general am expus-o mai sus (Capitolul I).



B. O.: Ședem bancă ?

Copiii: Nu, noi ședem *în* bancă.

B. O.: Așa dar, mai spunem totdeauna anumite vorbe aici ?

Copii: Da, *în*.

O elevă: Sau *alături*, *lângă* sau *sub*.

B. O.: Așa este, noi avem o mulțime de cuvinte, pe care le spunem când vrem să arătăm locul.

(În legătură cu expresia: Noi ședem *la* masă (Wir sitzen *am* Tisch), se trece și la *determinarea de timp*, fiindcă în limba germană *am* se întrebuințează și pentru timp.)

B. O.: Când e școală ?

Copiii: Înainte de amiază (*Am Vormittag*).

B. O.: Lucru ciudat, că întrebuințăm vorba *am* și altfel. Ce arată când spunem: *Am Vormittag* ?

Copii: Timpul!

B. O.: Bine! Așa dar avem două feluri de determinări, putem să determinăm locul, și putem să determinăm timpul.

Un elev: Locul e când zic: Eu șed în sală.

Alt elev: Sau șed în bancă.

B. O.: Cine poate spune o determinare de loc pe nasul lui R. ?

Unii elevi: O muscă șade pe nasul lui R.

B. O.: Da. Și pe o frunză ?

Un elev: Pe frunză șade un fluture.

Alți elevi: Pe frunză șade o furnică, un gândac.

B. O.: Și unde e aici tamponul ?

O elevă: Pe fața mesei.

B. O.: Spuneți, dacă ați auzit: „avem tamponul în ochi ?” Știți asta ?

Un elev: Am o muscă în ochi.

B. O.: Nu, aici e vorba de altceva.

Același elev: Cel mult în cărți scrie așa.

B. O.: Din graiu nu cunoașteți, așa dar, expresia asta, numai din cărți.

Dar cunoașteți expresia: „avem ceva în minte ?”

Copiii : Da.

B. O. : Ciudat lucru. Cum vine asta ? Avem tamponul în minte (în gând). Cum poate fi tamponul în mintea noastră ?

Un elev : Adică ne gândim la el.

B. O. : Și nu trebuie pentru asta ca tamponul să fie în fața noastră.

Putem să-l avem în gând, și când suntem de mult acasă.

Putem să avem în gând și pe un băiat, sau pe o fată.

Un elev : Când dai pe cineva în judecată, îl ai în gând.

B. O. : Așa e. Și atunci ai și pe judecător în gând. Și nu numai pe el îl ai în gând atunci, ci ai în gând și ceva bun sau ceva rău.

Un elev : Și criminalul are totdeauna în gând crima lui.

Alt elev : Toate lucrurile de pe lume pot să ne vină în gând.

Altul : O, toată Africa, și tot oceanul Pacific.

B. O. : Ei, ei, așa dar, lumea întreagă e în Victor ?

Unul din elevii dinainte : Însă ea e strânsă de tot. Și în G. e așa, și în V. tot așa !

Copiii : Aici e ea, și aici, și aici. În atâția oameni câți suntem aici în cameră. Așa dar de 14 ori !

B. O. : Așa dar, aici în cameră sunt 14 lumi. Așa dar lumea toată există de 14 ori ?

Copiii : Nu, de milioane de ori, de trilioane de ori !

B. O. : Și ce credeți, și într'un câine ?

Copiii : Da. În toate animalele.

Un elev (Walther) : Și pe lângă ele și în toți microbii.

B. O. : Și ce credeți voi că are câinele în gând despre lume ?

Are el și Africa în gând ?

Walther : Dacă i-aș arăta-o în atlas.

B. O. : Asta n'are să-l intereseze prea mult pe câine.



Walther: Da, câinii nu pot să citească. De aceea ei au altceva în gând, ceea ce n'avem noi.

B. O.: Și ce anume?

W.: Ei pot să miroasă mult mai bine ca noi.

B. O.: Da. Astfel un câine poate să bage de seamă foarte exact, încotro a luat-o pe drum Walther sau Ruth.

Walther: Chiar când orbește, el tot știe asta.

B. O.: Inșă de Africa nu știe nimic, dacă nu e dus acolo.

Walther: Inșă noi știm ceva despre asta.

Wilhelm: Am văzut-o pe hartă.

B. O.: Da, noi cunoaștem cea mai mare parte a lumii din povestit. Există și un mod deosebit de a povesti, cu mâinile.

Asta se numește scris.

Ruth: Mătușa mea vorbește totdeauna cu mâinile.

Copiii arată cum se poate vorbi cu mâinile: Co-  
rabia era așa de mare (gest), ș. a. m. d.

B. O.: Da, noi nu vorbim numai cu gura. Toată fața vorbește cu ea, și mâinile noastre, și chiar tot capul.

Walther: Când te miri, faci așa gura și nasul.

Ruth: Asta e numai în cărți.

Alți copii: Nu, Walther face așa. Chiar acum.

B. O.: Așa dar, în Africa n'am fost. N'am vă-  
zut-o cu adevărat. Eu am fost odată în Africa; în  
Algeria, am debarcat odată și am vizitat-o. Și atunci,  
când treceam prin strâmtoarea Gibraltarului, am văzut  
coasta africană.

Așa dar, eu pot să jur, că Africa există cu adevă-  
rat.

Reinhart: Și eu. Unchiul meu mi-a povestit de-  
spre ea. El a călătorit o groază pe acolo.

B. O.: Nu, tu însuși n'ai văzut-o. Știi numai atât,  
că unchiul tău niciodată nu minte, și știi că și cu Africa  
e la fel. Așa dar, noi oamenii cunoaștem o mare  
parte din lume numai din istorisit. Singuri am vă-

zut foarte puțin numai. Și atunci ce știe un câine despre lume?

Ruth: Eu văd uneori la gară, în Grădina Botanică, un domn orb, pe care-l conduce un câine. Și acum de curând, când tocmai trebuia să vină trenul, câinele l-a tras repede pe domn de sfoară. El nu putea să vadă trenul.

Walther: Câinele a văzut la gară ceasul.

Doamna Mayer: Câinii au în deosebi un foarte bun simț al timpului. Am auzit odată despre un câine, care aducea pe stăpânul său totdeauna, când el venea dela lucru.

Walther: Și eu știu totdeauna dimineața foarte exact cât e ceasul. Știu că va fi  $7\frac{1}{2}$ , și așa e totdeauna,  $7\frac{1}{2}$ . Totdeauna se potrivește bine.

B. O.: Așa e și cu câinele. El știe exact că acum e timpul când vine trenul, în care ne urcăm totdeauna.

Wilhelm: Eu, azi de dimineață, mă gândeam că trebuie să fie 6, și tocmai așa a și fost.

Ruth: Eu mă gândesc totdeauna dacă mai ard felinarele, și cât poate să fie.

B. O.: Asta e gândire. Simțul timpului, de care vorbim noi aici, e așa cum spunea Wilhelm.

Reinhart: La cea dintâi sărbătoare m'am sculat cu noaptea'n cap. Era întunec de tot, și mă gândeam că o fi șapte, și m'am îmbrăcat, dar nu era decât 4.

Wolfgang: Eu, când sunt bolnav, știu totdeauna foarte bine cât de târziu este.

Wilhelm: Când e vacanță, timpul dinainte de amiază trece așa de încet.

Gunnar: Da!

Ruth: Și ceasul e așa de lung, când ești plictisit.

Gunnar: Dar dacă e ceva interesant, timpul trece iute. Însă când ești bolnav, trece încet de tot.

Pattchen: Dar poți să citești atunci.

Walther: Dar dacă ai temperatură, nu trebuie să citești.



B. O.: Și când ai dureri, nu e de loc plictisitor, căci totdeauna ai atunci la ce să te gândești și ce să simți.

Copiii povestesc despre durerile de măsele.

B. O.: Dar cum se vede o durere de asta?

Copiii: Se simte.

Walther: Țsta e un adjectiv.

B. O.: Durerea este o însușire?

Ruth: Da, e o însușire.

B. O.: Însă „durerea“ e hotărît un nume de lucru. Boala e o însușire?

Copiii: Da.

B. O.: Și „boala“ e tocmai însușirea de a fi bolnav. Acum sună.

Gunnar: Totdeauna când e lecția interesantă, tocmai atunci sună. Trece așa de repede ora totdeauna!

#### 4. O ORĂ DE RELIGIE PRIN LIBERĂ CONVERSAȚIE

Invățătorul B. O.: Are vreunul din voi vreo chestie nouă de adus, despre care el vrea să discutăm împreună?

Hans S.: Da: dacă există o vieață mai departe după moarte?

Traugott: Nu, a nu!

Kurt: Nici eu nu cred în asta.

Traugott: Eu nu cred în asta, însă unii cred, și se simt foarte fericiți crezând astfel, și trebuie să-i lăsăm în credința lor.

B. O.: E bine ce-ai spus tu. Trebuie să lăsăm pe ceilalți oameni în credința lor, în care ei se simt mulțumiți și fericiți.

Traugott: Cel mult, dacă credința vatămă lumii, atunci trebuie s'o combatem.

B. O.: Ce trebuie să facem atunci? I se poate lua unui om credința lui?

Traugott: A, nu, nu!

B. O.: Așa dar, tu crezi că trebuie lăsat fiecare în credința lui, care-l mulțumește, numai trebuie împiedecat ca să facă din credința lui rău celorlalți oameni. Cum e asta, că se cere de către comuniști, ca ei să nu creadă în viața veșnică?

Traugott: Nu! sunt și comuniști care cred în asta.

B. O.: Aș putea, de altfel, să vă atrag atenția că lupta în contra unei credințe în viața veșnică e de origine burgheză, ea e chiar mai veche decât partidele de azi social-democrat și comunist.

Kusi: Eu cred așa: nu e oprit comuniștilor să creadă într'o viață viitoare, însă niciunul n'o face.

B. O.: Dacă este așa, atunci e așa cum spunea înainte Traugott, că nu trebuie să încercăm a îndepărta pe alți oameni dela credința lor. Ia spune, Kusi, poți tu să-ți închipui că tu nu ești pe lume?

Kusi: Asta nu.

Traugott: Nu, asta nu și-o poate el închipui.

B. O.: Am putea într'adevăr să ne imaginăm că odată n'avem să mai fim aici, însă în realitate nu putem concepe asta. Dacă ne'nchipuim că lumea, după milioane de ani, va fi așa sau așa, atunci și noi suntem mereu în ea și privim și concepem gândurile noastre despre ea.

Kusi: Da, gândurile noastre sunt totdeauna aici.

B. O.: Gândurile noastre sunt, deci, ce e mai înlăuntrul nostru.

Dacă sufletele noastre sunt legate de corpuri, despre care știm că după moartea noastră sunt îngropate sau arse, dacă despre asta avem ceva hotărât, științificește nu putem s'o declarăm.

Frenk: Însă corpul nu poate totuși să plutească!

B. O.: Da. Că trupul se va transforma, asta putem s'o admitem sigur. Însă chiar în contra credinței în învierea corporală nu putem să ne pronunțăm de loc științificește. Ar fi deci posibil, deși după cerința noastră științifică e neprobabil, ca atomii, care



au constituit corpul nostru, să se combine odată iar exact în același mod.

Hans B.: Eu nu cred. Planta pe care eu o mănânc, și ale cărei părți devin părți din corpul meu, poate foarte bine să derive din produsele descompunerii unui cadavru omenesc. Atunci un astfel de atom n'ar ști pe urmă unde trebuie să se ducă, la mine, sau la altul, în care a fost.

B. O.: Da, natural.

Hans S.: Și spiritele?

B. O.: Te gândești la spiritele cu care spiritiștii vor să ne pună în comunicație. Da, ce e cu asta? Tu crezi în spirite, Kusi?

Kusi: Nu, ferească D-zeu.

Traugott: Nu, asta e înșelătorie.

B. O.: Și eu cred că, dacă nu crezi în continuarea vieții după moarte, în mod logic nu poți să crezi nici în spirite. Ce crezi tu despre spiritiști?

Kusi: Sunt oameni bolnavi la minte.

Traugott: Mie mi s'a părut asta totdeauna o nebunie.

Kusi: Dacă aș fi văzut lucrul vreodată.

B. O.: Eu personal nu cred că spiritele se amestecă în felul ăsta în viața noastră personală. Există însă, de sigur, o mulțime de fenomene, pe care eu nu le pot explica. Și eu pot să-mi păstrez convingerile mele științifice numai atât timp până mă conving că erau false.

Kusi: Ce e cu învârtirea meselor?

B. O.: În privința asta sunt încercări de explicație. Se crede că lucrul se'ntâmplă prin mișcări musculare inconștiente sau și prin influența unor ondulații electrice necunoscute.

Cu telefonul și cu radio și cu toate ce au legături cu asta, am trăit într'adevăr lucruri uimitoare.

Frenk: Înainte am crezut puternic de tot în spirite. Când cariul bătea așa, sau afară cotoiul ridica stri-

gâtul său așa de macabru, atunci eu totdeauna credeam că ar fi spirite.

B. O.: Așa dar ați putea băga de seamă un lucru: că admitem pentru fenomene inexplicabile pentru noi întâi o origine spirituală.

Hans. S.: Aș vrea să 'ntreb pe Kusi și Traugott, dacă ei cred în clarviziune?

B. O.: Ce crezi tu de asta, Traugott?

Traugott: Nu cred nimic.

O doamnă care asistă la conversație, povestește un caz al unei clarvăzătoare, pe care l-a trăit ea. Se aprinsese un hambar, și clarvăzătoarea a aflat exact locul de unde a izbucnit focul, a spus numele unui servitor, care a fumat o țigară în hambar, și a găsit drumul exact pe care a plecat apoi servitorul.

Convorbirea ajunge apoi la procesul unui clarvăzător, care s'a judecat zilele din urmă, la legătura clarviziunii cu sborul păsărilor și cu undulațiile electrice.

D-nul Schönert spune că se crede, că „antenele gândacilor și furnicilor sunt într'adevăr antene, că ele pot primi undulații electrice; și că s'a observat că păsările călătoare și porumbeii curieri au fost abătuți din direcția sborului lor în apropierea stațiilor de emisiune radiofonice.

Apoi conversația ajunge la cheștiunea, cum e posibil pentru clarvăzător nu numai să poată să perceapă fenomene simultane, ci și trecute și viitoare.

Hans S.: Cazul de care povestea doamna, a fost din acelea în care fenomenul se petrecuse înainte.

Hans W. (fost școlar): Imi inchipui așa, că cel ce face o faptă se gândește la fapta sa, și că gândurile lui și imaginile pe care le vede înaintea sa sunt transmise mediului.

Doamna Meyer: Nu cred; tocmai în cazul cu incendiul hambarului e foarte posibil ca făptuitorul să nu fi știut de loc că el a cauzat incendiul.

B. O.: Inșă eu cred totuși că el, când a auzit că



a ars hambarul, s'a gândit repede că nu de mult a fost el acolo și a fumat.

Doamna Meyer: Și pentru clarviziunea fenomenelor care, în deosebi, se petrec în viitor, această explicație nu e îndestulătoare.

Kusi: În bâlcu vin adesea așa ziși cunoscători ai adevărului și clarvăzători. Inșă sunt niște înșelători.

B. O.: Da, aceia vor să câștige bani cu asta, și oriunde e vorba de câștigat bani cu asta, e o înșelătorie la mijloc.

Doamna Meyer: Eu cred așa: timpul nu e decât un factor omenesc. În realitate poate este absolut același, lucrul trecut, prezent și viitor.

B. O.: A, acesta e un foarte greu proces de gândire. Aceasta e cea mai renumită descoperire a lui Kant, care a căutat să dovedească științific, că spațiul și timpul nu sunt altceva decât modul cum noi oamenii vedem lumea.

Hans S.: Dacă poate clarvăzătorul să citească gândurile, că un descoperitor va face o descoperire în câțiva ani, atunci trebuie să facă el însuși descoperirea, înainte de a o face descoperitorul?

B. O.: Nu se poate concepe nimic în contra acestei obiecții, dar, vedeți în ce contraziceri cădem, dacă încercăm să depășim posibilitățile cunoștinței omenești. Relativ la chestia noastră dela început, a devenit limpede pentru noi, că știința nu poate declara cu siguranța ca o nebunie posibilitatea continuării vieții și dincolo.

## 5. DESPRE VULPE

(În al treilea an școlar)

Ne aducem aminte despre o excursie de curând făcută și stăm de vorbă despre pădure și locuitorii ei. Căprioare, veverițe, păsări de pradă și cântătoare am văzut atunci, și în mijlocul unui drum și o vi-

zuină de vulpe. În apropiere era un cuib de viespi. Un băiat spune: „Dacă viespile sboară în vizuina vulpii, îi merge foarte rău!” După aceasta eu le povestesc istoria războiului animalelor. Copiii sunt plini de interes. La începutul orei următoare pun pe catedră o vulpe împăiată. Și se țese următoarea conversație: (prin inițiala E înțelegem elevii care participă la o discuție, prin I învățătorul):

E.: Coadă o ține în sus.

E.: Ea se târâște.

E.: Latră.

E.: Bondarii îi înțepă sigur coada, și atunci fuge tare.

E.: De aceea e ea înainte albă și nu așa roșie ca înapoi?

E.: Ea e vicleană.

E.: Ea fură găini, se cațără pe garduri și le ia.

I.: Gândiți-vă la pisică.

E.: Asta e cu totul altceva.

E.: Ea e mult mai mică, iar vulpea mult mai mare pe lângă ea.

I.: Leopardul e și mai mare (am văzut unul, la circ).

E.: Și el e o pisică, se cațără în pomi înalți.

E.: Tigrii și leii sunt și ei pisici, au aceeași înfățișare a corpului.

E.: Știu cum prinde vulpea iepuri și găini: le miroase urma, apoi îi urmărește și-i omoară.

E.: Poate să le străpungă beregata?

E.: Sdravăn!

Manfred istorisește despre o vulpe, care a fost prinsă și pusă într-o cușcă de un vânător și cu care se distrau câinii.

E.: Pisicile au ghiare mai ascuțite.

E.: Dacă vulpea și le scoate pe ale ei, sunt și ele așa ascuțite.

I.: Priviți-le, deci!

E.: La pisici sunt mult mai ascuțite.

I.: Comparați vulpea cu un câine.



- E.: Câinele este uneori așa.
- E.: Câinele nu poate să sgârie, el numai mușcă.
- E.: Nici vulpea nu poate să sgârie, și ea numai mușcă.
- E.: Câinele nu are o blană așa de groasă. Căinii ciobănești au și ei o coadă ca asta.
- E.: Cine are dinți mai tari?
- E.: Să vezi tu pe ai lupului!
- E.: Vulpea e sălbatică, câinele e domestic.
- E.: Câinele e un animal de casă.
- E.: Și găinile, și pisicile.
- E.: Toate pisicile sunt domestice.
- E.: Nu, tigrii nu.
- E.: Vulpea e împăiată, sau e numai așa făcută?
- E.: E împăiată.
- E.: Limba totuși e tare.
- E.: Asta e făcută (artificială).
- Inv. explică elevilor că limba a putrezit.
- E.: Nasul trebuie să fie umed, altfel nu poate să miroasă.
- E.: Și la câine trebuie să fie umed, altfel nu e sănătos.
- E.: Urechile sunt ca la câine.
- E.: Noi ne-am ascuns totdeauna la unchiul nostru, însă câinele ne-a mirosit.
- E.: El e un căutător de urme.
- E.: Căprioara are și ea nasul umed.
- E.: Vulpea are un bot mai ascuțit.
- E.: Câinele ciobănesc e mai puternic, dar vulpea e mai șireată.
- E.: Vânătorul trimete fum în vizuină. Asta o gonește afară.
- E.: Vânătorul se așează la ieșirea cealaltă, apoi împușcă.
- E.: Dar atunci blana se strică.
- E.: Un vânător a împușcat odată o vulpe, însă nu i-a cumpărat nimeni blana, fiindcă era o blană de vară, nu de iarnă.

E.: Vânătorul împușcă cu plăcere vulpea, fiindcă e hoașă.

E.: Asta o știm din cântecul: Vulpe, tu mi-ai furat găscă...

E.: Dacă vânătorul nu vrea să strice blana, o împușcă în gură.

E.: Unchiul meu are un fel de unsoare, dacă unge cu ea, gaura din blană se astupă.

E.: La o gură a vizuinii se face fum, la cealaltă se pune o cursă.

E.: Dar trebuie să fie mare!

E.: Vulpea este și folositoare, e o podoabă pentru cucoane.

E.: Dar numai iarna, nu vara.

E.: (a desenat o cursă de vulpi): Așa e cursa de vulpi.

E.: O vulpe a fugit odată cu cursă cu tot.

E.: N'a fost atunci bine pusă.

I. povestește că vulpea își mușcă chiar și labele ei, ca să scape.

E.: Atunci ea sângerează.

E.: Nu, se linge.

E.: Când e vânătoare, vulpea fuge în zigzag.

E.: Câinele ciobănesc nu poate să prindă o vulpe, vulpea e mai sprintenă.

E.: Câinele ciobănesc e prea mare pentru a fugi în zigzag.

E.: Câinele ciobănesc are picioare mai lungi.

E.: Vulpea e vicleană, câinele ciobănesc e greoiu.

E.: Unii câini sunt și ei așa cenușii.

E.: Seamănă cu un mic câine ciobănesc, întocmai așa-i e capul, numai coada nu e așa groasă (la câine).

E.: Câinele e credincios, vulpea nu.

E.: Amândoi au ghiare la fel.

E.: Amândoi au mustăți.

E.: Vulpea își întrebunțează mai mult ghiarele.

E.: Și la ce?

E.: La săparea vizuinii.



I.: Ea are și un bot mai ascuțit!

E.: Ariciul și mistrețul au și ei un bot ascuțit. Cu el scormonesc pământul.

E.: Mistrețul se poate asemui cu porcul.

E.: Ei, dar acum de vulpe vorbim, nu de porc.

E.: Și cârțița are un bot ascuțit, cu care mușuroește pământul.

E.: Vulpea face și ea gropi cu botul, nasul e o lopată.

E.: Vulpea face găuri cu ghiarele și cu botul.

E.: Când a săpat o groapă, rămâne mult pământ în ea...

E.: Vulpea îl dă afară pe tot.

E.: Câinele caută viermi.

E.: Nu, are el viermi.

E.: Nu, n'are viermi, are purici.

E.: Nu trebuie să-l apuci de bot.

E.: Nu trebuie să-l lași să te lingă.

I. confirmă că într'adevăr câinele are viermi care pot fi periculoși pentru om.

E.: (povestește despre o femeie, care s'a lăsat linsă de câini și a murit după asta.): Ea avea viermi în cap.

I.: Câinele mănâncă viermi!

E.: Nu, nu mănâncă viermi, dar mănâncă carne.

E.: Toate pisicile sunt carnivore.

E.: Dar în carne sunt uneori viermi.

E.: La tocătură sunt viermi.

E.: Asta nu-i adevărat, eu mănânc multă și n'am viermi de loc.

E.: Noi fierbem carnea, și viermii mor.

I.: Atunci sunt cu adevărat viermi în carne?

E.: Sunt mici, dar numai când carnea e veche.

E.: G. Schulze trebuie să știe, că tatăl lui e măcelar.

Günther: Carnea e totdeauna căutată de veterinar, și când are viermi, o aruncă. Sunt trihine.

E.: Sunt și ierbivore. Caprele și vacile și caii mănâncă numai ierburi.

Un băiat aduce cartea de citire și o deschide la „vulpea și pisica“. Citim... Și acum comparația vulpea-pisica e continuată.

Bucata de citire „Vulpea și lupul“ dă ocazia de a compara între ele pe aceste animale înrudite.

O vizită la muzeu ne arată și mai bine înrudirea între vulpe și lupul manciurian (care seamănă foarte mult cu vulpea) și vulpe și câine.

Așa dar, sunt și înrudiri între animale, întocmai ca la oameni. — Lectură pentru ora următoare: Renică vulpoiul.

## 6. O LECȚIE DE ARITMETICĂ

(În clasa III-a).

*Ce este o societate cu răspundere limitată?*

(Was ist eine Gesellschaft mit beschränkter Haftung?) *Observație prealabilă.* Această chestiune se ridică la suprafață încă din anul școlar al doilea, în diferite plimbări instructive, în mod hotărît însă în anul al patrulea în studiul patriei locale (Heimatkunde); tot așa și chestiunea: „Ce este o societate pe acțiuni?“ Când trebuie să purcedem la rezolvarea unor astfel de chestiuni? Copiii din anul 2 și 3 se mulțumesc de cele mai multe ori cu explicația cuvintelor (Haftung, haften, verhaften, beschränken, Schranke).

Iată cum s'a desfășurat lecția:

Copiii au vizitat lăptăria din Magdeburg, societate cu răspundere limitată.

La evaluare, un copil întreabă: — Ce este o societate cu răspundere limitată?

Max.: Întâi trebuie să știm ce este o societate.

Hartw.: S'a făcut o tovărășie și s'a clădit lăptăria.

Ger.: Întâi s'a ținut o adunare și s'a vorbit despre toate.

Grh.: Pentru asta trebuie mai întâi să se găsească oameni.



Kä.: Întâi s'au întrebat sau și-au scris cărți postale, dacă sunt înțeleși să deschidă o lăptărie.

Heinz: Asta întocmai ca la căminul nostru dela țară, când părinții au primit bilete de invitație, dacă vor să dea ceva pentru asta.

D.: Ei s'au sfătuit, să vadă cât să dea.

Inv.: Gândiți-vă la ce a spus Max înainte!

M.: Trebuie întâi să știm ce este o societate.

Ger.: Când o mulțime de copii sunt împreună și fac sgomot mare, atunci mama spune: „Așa societate!”

M.: O societate e sigur o grupă de oameni.

Kä.: Când oamenii mari se adună împreună, și ei formează o societate.

K.: Când nu putem socoti bine, Domnul R. zice: „Așa societate!”

I.: Când cineva invită oaspeți, la cafea sau așa ceva, atunci se zice că el are o societate (de seară, de dans, etc.).

Fr.: Așa dar e o mulțime de oameni, care se adună împreună.

M.: Nu trebuie să fie chiar o mulțime. Când unul e singur seara, spune uneori vecinului: „Fă-mi puțină societate!”, și sunt numai doi.

I.: Atunci o societate este și doi oameni, care merg și vorbesc împreună.

K.: La lăptărie însă nu e așa, aceia vor să întemeieze ceva.

H.: Cred că acela care întreabă oamenii sau îi cheamă la un loc, se numește societarul.

M.: Ar fi adică întemeietorul societății.

Inv.: Acela ar putea fi numit societar. După legea asociațiilor (uite aici una) însă, ei se numesc toți societari participanți.

E.: Întemeietorul are multă bătaie de cap. El trebuie să facă un plan.

N.: La ce trebuie să se gândească?

M.: Trebuie să-și facă un plan de construcție și în privința mașinilor.

H.: Totuși lucrul principal e să aibă bani, altfel nu poate începe nimic.

Fr.: Se gândește cum să facă rost de bani.

N.: Dar întâi trebuie să știe câți bani îi trebuie.

Ghr.: El adună țărani și le spune: Vreți să luați parte? Vrem să 'ntemeiem o lăptărie. Vreți să puneți bani în tovărășie?"

H.: Ei țin o ședință, în care discută totul.

M.: Unul singur nu poate asta, fiindcă n'are bani destui.

H.: Tocmai de aceea e o societate.

R.: Care vor să contribuie la construcție, dau bani pentru asta.

M.: Intemeietorul și-a ales oameni cu mare dare de mână. Asta se vede după căruțele care merg la gară sau direct la lăptărie. Cei mai mulți sunt proprietari de pământ.

G.: Ei dau bani pentru asta. Lucrul principal este însă, ca întâi să-și facă o clădire. Și în clădire trebuie mașini. Trebuie cumpărate cariole de lapte și lucrătorii plătiți. Pentru asta le trebuie bani.

R.: În acest scop ei au făcut economii. Întai au plănit tovrășia și apoi au strâns bani.

I.: Poate că au vândut grâu și cartofi sau vaci grase. Apoi banii i-au dat la lăptărie.

H.: Cine ia banii asupra lui?

M.: Inițiatorul, care a avut întâi ideea.

M.: Nu, directorul, inițiatorul n'are timp pentru asta.

R.: Atunci, întâi trebuie să-și aleagă un director.

W.: Cum se zice pe nemțește?

M.: Ei, cum e directorul dela tramvae, directorul de circ, directorul de școală, directorul de fabrică, el e care conduce toate.

M.: Directorul e reprezentantul întemeietorului.

Inv.: Nu numai al întemeietorului.



D.: Nu, al întregii societăți.

M.: El reprezintă societatea. El conduce discuțiile în adunare. Societatea și-a ales pe director, cum e ales într'o asociație președintele.

K.: Pentru asta ei aleg pe cel mai înțelept și cel mai cinstit.

F.: El trebuie să se priceapă, să socotească bine și să poată să gândească bine.

Inv.: Acum societatea își are directorul ei.

K.: Acesta pune acum să se construiască lăptăria.

C.: Întâi trebuie să-și cumpere o bucată de pământ.

I.: Apoi să facă un plan.

M.: Asta o face directorul cu întemeietorul.

D.: Nu, cu arhitectul.

K.: Acesta face planul construcției, schița întâi. Asta trebuie arătată societății, dacă o aprobă ori nu.

K.: Proprietarul trebuie să fie de acord cu planul.

M.: Dar nu e un proprietar; la lăptăria Magdeburg sunt 72. Cei 72 de proprietari trebuie să aducă zilnic 40.000 litri de lapte.

K.: Directorul trebuie să convoace întreaga societate și să obțină aprobarea.

M.: Sau președintele pe care l-au ales.

F.: Dacă societarii au îndată nevoie de bani, spre exemplu pentru cărămizi, pietre?

M.: Atunci poate ia ceva cu împrumut dela bancă.

G.: Pentru asta trebuie să plătească dobânzi.

K.: Nu oricine poate lua bani dela bancă.

Inv.: Ați auzit, cred, de unde iau societarii banii, dacă n'au acasă sau la casa de economie.

C.: Ei vând grâne sau vite grase, sau așa ceva.

M.: Apoi arhitectul arată cât costă clădirea.

H.: El face o construcție în regulă. El poate socoti cât îi trebuie, cât costă clădirea.

I.: Dar dacă unul nu vrea să mai ia parte la tovarășie, când clădirea e pe jumătate și făcută?

M.: Ei au iscălit înainte un contract.

Inv.: Am să vă aduc un contract ca ăsta.

Am o carte : „Cum se'nființează o societate cu răspundere limitată“.

W. : Sunt și contracte de ucenicie.

K. : In contract se spune și câți bani trebuie să dea fiecare.

M. : Poate întâi 1000 de mărci (40.000 lei).

K. : La 72 face 72.000 de mărci (288.000 lei).

C. : Cu 72.000 mărci nu se ajunge.

D. : Atunci fac o societate pe acțiuni. Atunci mai vin și alții.

F. : In Magdeburg există o fabrică de bere pe acțiuni.

G. : Și o societate anonimă de transporturi.

M. : Acum vorbiți de o societate anonimă. Inșă noi vrem să știm ce este o societate cu răspundere limitată. E totuși o deosebire. Când eu iau bere pentru tata, spun : „O acțiune“. Atunci negustorul glumește și spune. „O acțiune de tramvae?“ Eu : Nu, una de bere.

Inv. : Spui că e o deosebire între o societate anonimă și o societate cu răspundere limitată.

M. : Lăptăria e o societate cu r. l. Atunci numai acela poate fi membru, care dă lapte ? Acțiunile dela tramvae se pot cumpăra.

G. : Oare, unde ?

M. : La bancă.

Inv. : Vre u să vă dau un sfat. Max a zis, că între s. cu. r. l. și s. an. e o deosebire. Asta așa e...

G. : Azi e vorba numai de lăptărie. Asta e o s. cu. r. l.

Inv. : Bine, așa vreau și eu. Despre s. a. vom vorbi mai târziu.

K. : In contract spune exact câți bani trebuie să dea fiecare.

G. : Dacă inșă toate costă mai mult decât au socotit întâi ?

F. : Atunci trebuie fiecare să mai plătească încă 1000 de mărci, sau 5000, cum stă in contract.



E.: Și dacă un casier fuge cu 30 sau 5000 de mărci? De curând doar a fugit casierita dela Asociația de economii cu peste 40000 de mărci.

K.: Atunci trebuie să răspundă cei 72 de asta.

M.: Ei trebuie să aducă iar banii la loc. Trebuie să răspundă pentru asta.

I.: De aceea se numește societatea cu. r. l.

Inv.: Luați seama la ceea ce I. tocmai a spus!

(Pauză)

M.: Ar trebui să se numească: societate cu răspundere, însă ea se numește cu răspundere limitată.

Kl.: Asta e tot una cu „puțin“. Ei nu plătesc toată partea, ci poate numai jumătate.

Inv.: K. zice că limitat înseamnă „puțin“.

M.: Sigur, limitat (beschränkt) e în legătură cu limită (Schranke). Ei răspund numai pentru o parte.

Inv.: Max are dreptate.

D.: Ei scriu în contract, cât de mare e suma pentru care trebuie să răspundă.

K.: Dacă s. e. societatea dă faliment sau e în bancrută.

I.: Atunci ei răspund numai pentru o parte. Asta stă în contract.

Inv.: Acum cam știți, ce e o s. c. r. l. Dacă veniți în clasa I, o să vedeți odată în cartea mea: „Cum se'nființează o societate cu r. l.“, exact condițiile ce se impun la întemeierea ei.

(Pauză)

M.: Acum putem să socotim dacă afacerea rentează. Conducătorul ne-a dat cifre. Noi le-am scris.

Inv.: Da, putem calcula cât se poate câștiga.

M.: Societarii au dat banii pentru lăptărie.

H.: Poate fiecare 1000 de mărci.

R.: N'ar fi ajuns, 72 de societari, fiecare câte 1000 de mărci, fac 72.000 de mărci.

I.: Pentru construcție și mașini, și pentru toate atât? Poate fiecare 3000 de mărci.

N.: Atunci sunt  $72 \times 3000$  mărci = 216.000 de mărci.

Inv.: Bine, să admitem asta.

M.: Ei ar fi putut duce banii la Casa de economie Atunci ar fi primit cel puțin 5%.

Hartro.: Să socotim întâi dobânzile.

Inv.: Da, socotiți: Tema?

R. (Toți socotesc odată):

Pentru 100 de mărci ei primesc 5 mărci

"	1000	"	"	"	"	50	"
"	216000	"	"	"	"	$216 \times 50 =$	10.800

 mărci.

G.: Dacă ei ar fi dus la casa de economie aceste 216.000 de mărci, ar li luat în fiecare an 10800 de mărci dobândă.

M.: Ei trebuie să câștige atât și când înființează o s. c. r. l. Poate câștigă chiar mai mult.

N.: Tocmai de aceea și înființează ei lăptăria, că vor să câștige mai mult.

M.: Trebuie să socotim dacă la vânzare au un câștig.

Il.: Laptele îl aduc societarii; conducătorul ne-a spus: 40.000 l zilnic.

R.: B. a întrebat pe tatăl lui, care e la transportul laptelui. Litrul costă 26 de pfenigi (10,40 lei.)

G.: Atunci 40000 l costă:  $40.000 \times 26$  pf. zilnic.

Inv.: Socotiți toți! (Așteaptă până au terminat toți).

Fr.: Fac 10400 de mărci.

Inv.: 10400 mărci zilnic.

R.: Trebuie să socotim asta pe săptămână. Bărbații și femeile în serviciul lăptăriei își primesc doar salariul lor pe săptămână.

Inv.: Voi ce credeți?

Mai mulți elevi: Așa e.



Inv.: Atunci socotiți!

Geh.: Lăptăria dă pe săptămână  $7 \times 10400$  mărci.

Inv.: Socotiți toți!

Mai mulți elevi: Sunt . . . . 72.800 de mărci.

Inv.: Și acum?

M.: Lăptăria mai are cheltuieli pe săptămână.

G.: Sunt 34 de bărbați și 140 de femei, care vând lapte.

N.: Eu am întrebat: lăptarii primesc 33 de mărci, și lăptăresele 12,75 mărci.

Inv.: Atunci avem noi cheltuieli de socotit.

M.:  $34 \times 33$  de mărci pentru lăptari. (Toți socotesc)  $= 1122$  de mărci.

R.:  $140 \times 12,75$  mărci pentru lăptărese (Toți socotesc)  $= 1785$  de mărci.

R.: Au 38 de cai și 10 automobile.

M.: Caii capătă ovăz, paie tocate și fân.

Inv.: Trebuie să aibă și paie pentru a le împrăștia.

J.: Trebuie să socotim cât costă un cal pe zi.

Inv.: Ei trebuie apoi după câțiva ani să cumpere cai noi. N'ați putea să știți ce costă un cal pe zi. Vreau să v'ajut. Eu am aflat, că m'am informat. Un cal costă zilnic, cu uzajul, cam 3 mărci.

Am zis: „cu uzajul“.

I.: Da, fiindcă ei îmbătrânesc și trebuie cumpărați alții noi.

Inv.: Cei 38 de cai necesită, așa dar, noi cheltuieli.

M.:  $38 \times 3$  mărci. (Toți socotesc)  $= 114$  mărci.

R.: Dar asta trebuie socotit pe săptămână.

Inv.: Așa dar? (Toți socotesc)  $7 \times 114 \dots = 798$  mărci.

C.: Și acum și automobilele.

G.: 60 automobile, benzină și altele.

Inv.: Iar trebuie să v'ajut eu. Un automobil costă, cu uzajul, cam 5 mărci zilnic.

R.: Asta face cam 50 mărci pe săptămână  $7 \times 50 = 350 \dots$

M.: Lăptăria mai are și alte cheltuieli.

G.: Pentru cocs.

I.: Conducătorul a spus că le trebuie pe zi 80 de kintale de cocs, 1 kintal de cocs costă acum 1,90 mărci.

R.: Așa dar, trebuie să cumpere pe săptămână de 7 ori 80 de kintale, în total 560.

M.: Un kintal costă 1,90 mărci.

R.: Atunci trebuie să plătească pentru 560 kintale:  $560 \times 1,90 = 1064$  mărci.

C.: Mai au și alte cheltuieli, s. e. pentru apă.

R.: Nu, că doar ei au pompe. Ei pompează cu mașini electrice.

G.: Dar reparațiile la cariiolele de lapte, la automobile și la vasele de lapte?

H.: Trebuie să cumpere și mașini noi.

Gis.: Și sticle noi de lapte.

G.: Lumină, și ulei pentru mașini.

R.: Nu, lumina o fac chiar ei. Asta e în cocs.

Inv.: Da, copiii, pentru cheltuielile cu sticlele de lapte și reparații, etc., ne lipsesc datele.

R.: Atunci nu putem calcula.

M.: Atunci trebuie să admitem o sumă.

Inv.: Am putea-o aprecia?

M.: Nu. Trebuie să întrebăm pe director.

R.: Dar el nu ne spune. Nimeni nu trebuie să știe ce câștigă ei.

Inv.: Atunci am terminat? (Lungă meditație).

M.: Am putea lăsa asta de o parte. Nu putem oare socoti câți bani capătă înapoi pentru lapte?

R.: Nu. Mai sunt și alte cheltuieli. Directorul și ceilalți funcționari primesc și ei salariu.

M.: Și doctorul la casa de vizite medicale, și ajutoarele, unde am băut noi laptele.

K.: Sunt 11 funcționari și 1 director.

R.: Sigur că directorul e plătit cu 800 sau 1000 de mărci pe lună.

I.: Dar noi am socotit până acum cheltuielile pe săptămână.



M.: Pe săptămână directorul primește a patra parte din 1000 de mărci = 250 de mărci.

G.: Și cei 11 funcționari ?

Inv.: Să admitem că în medie primesc 60 de mărci fiecare.

R.: Atunci de  $11 \times 60$  de mărci = 660 de mărci.

M.: Acum avem cheltuielile, pe care le putem socoti. (Ele stau scrise pe tablă una sub alta. Rudi le mai numără odată, apoi socotește fiecare pentru sine):

1.	Cheltuieli pentru lapte pe săptămână	72800	mărci.
2.	" " bărbați	1122	"
3.	" " tete	1785	"
4.	" " cai	798	"
5.	" " automobile	350	"
6.	" " cocs	1064	"
7.	" " director	250	"
8.	" " funcționari	660	"
		<u>78829</u>	mărci.

Inv.: Mai uitați-vă încă odată ce ați socotit până acum !

M.: Ce costă lăptăria pe săptămână.

R.: Dar mai sunt cheltuieli pe care nu le putem socoti.

I.: Reparații, benzină, ulei, mașini.

G.: Sticle de lapte și găleți.

R.: Dar mai era acolo și o fierărie. Fierarul sau potcovarul primește și el salariul lui.

C.: Și fierul costă bani.

Inv.: Da, mai sunt cheltuieli, pe care nu putem să le trecem cu vederea. Gândiți-vă la casa de consultații medicale.

M.: Și aparatele în care e cercetat laptele, dacă laptele nu e falsificat.

Inv.: Și alte cheltuieli.

M.: Pe astea nu le putem socoti.

Inv.: Atunci trebuie să renunțăm la socoteala noastră ?

(Pauză)





G.: Pe săptămână  $7 \times 13500$  mărci = 94500 mărci!

M.: Păi fac o bună afacere.

Inv.: Ascultați ce spune M!

W.: Da, cheltuielile sunt colo sus, sunt = 78829 mărci.

K.: Și încasările = 94500 mărci.

A.: Atunci au câștigat 94500 mărci, minus 78829.

W.: Trebuie să inversăm cifrele.

Inv.: El zice: să inversăm.

W.: Da, să scriem sus numărul de jos.

M.: Dar putem să scădem și așa.

Inv.: Incercați! (Toți socotesc.) R. găsește înainte = 15671 mărci.

Inv.: Cred că e necesar acum să arătăm exact ce sunt aceste 15671 de mărci.

Mai mulți: E câștigul.

M.: Ei vor să câștige dobânzile de 10800 de mărci.

W.: Le scădem pe acestea. (Unii încep să socotească, alții ezită.)

Inv.: W spune: Să le scădem. (Cei mai mulți nu știu ce trebuie făcut acum.)

Inv.: Doar ați socotit adesea dobânda simplă.

M. (spontan): A, cele 10800 de mărci sunt pe tot anul.

Mai mulți: Noi am socotit cheltuielile pe săptămână.

Alții: Și câștigul.

K.: Anul are 52 de săptămâni. Atunci trebuie să socotim  $52 \times 72800$  mărci.

M.: Și  $52 \times 94500$  mărci și apoi să scădem.

Inv.: Am putea să facem asta, însă nu cred că e necesar.

R.: Totuși trebuie s'o facem (Acum și M. ezită.)

Inv.: Bine, atunci socotiți (Toți socotesc.)

Inv.: Însă scriți îndată cum trebuie numerele unele sub altele. Ce vine sus, ce vine jos.

(După câteva încercări, numărul adevărat.)

Incasări pe 1 an =  $52 \times 94500 = 4.014.000$  mărci

Cheltuieli „ 1 „ =  $52 \times 78820 = 4.099.108$

Excedent =  $814.892$  mărci

Inv.: Eu am ajuns mai repede la asta. Eu am socotit numai o problemă (Lungă meditație).

Mai mulți: Cheltuielile le-am socotit pentru tot anul.

Alții: veniturile tot așa.

K.: Anul are 52 de săptămâni. Deci trebuie să înmulțim  $52 \times 72800$  de mărci.

M.: Și  $52 \times 94500$  de mărci și apoi scădem.

Inv.: Am putea-o face asta. Nu cred că e nevoie.

R.: Totuși trebuie.

Inv.: Bine, atunci socotiți. (Toți socotesc.)

Însă scrieți bine una sub alta! Ce vine sus, și ce jos.

(După câteva încercări, numărul exact.)

Venituri pe an =  $52 \times 94500$  mărci = 4.914.000 mărci

Cheltuieli pe an =  $52 \times 78829$  „ = 4.099.108 „

Câștig (excedent) . . . . . 814.892 mărci.

Inv.: Eu am socotit asta mai repede. Am făcut numai o singură socoteală (Meditație mai lungă.)

Inv.: Eu am zis dinadins înainte: e nevoie să stabilim precis... (Copiii privesc numerele de pe tablă.)

M.: A, era excedentul pe o săptămână. Atunci trebuie numai să socotim  $52 \times 15671$  mărci.

Inv.: Atunci faceți îndată proba, dacă e așa.

(Toți socotesc. Se potrivește.  $52 \times 15671$  m. = 814.892 m.)

Mai mulți: acum avem câștigul.

M.: Acum putem scădea dobânzile = 814.892 mărci  
 — 10.800

804.002 mărci.

R.: A, ce mult câștigă!

Inv.: Nu e așa? (Râde).

G.: Atunci ei ar putea vinde laptele mai ieftin.

Inv.: Și eu cred asta.

K.: Dar n'am putut socoti toate cheltuielile.

Inv.: Dar asta durat mult timp.

M.: Sticlele și gălețile, și uleiurile și reparațiile.

I.: Și mașinile noi.

Inv.: Și mai sunt și multe alte cheltuieli. (Meditație.)



Inv.: Mie mi se ia în fiecare lună 9% din salariul meu.

M.: A, trebuie să plătească și impozite.

Inv.: Și nu sunt mici!

(Se enumără câteva impozite : Impozit pe afaceri, pe construcții, pe chirii.)

Inv.: Eu nu știu acum procentul tuturor impozitelor. Și chiar dacă le-aș ști, nu le-ați putea socoti pe toate. N'ați izbuti acum. Asta am putea-o încerca în 2—3 ani. Mai vin apoi și alte impozite la socoteală, pe care nu le putem socoti încă.

M.: Atunci ar putea merge aici cele 804.092 de mărci.

Inv.: Nu, atât de mult nu. Inșă ați vorbit și de alte cheltuieli.

R.: Așa, mașini noi și uleiuri, ș. a. m. d.

M.: Atunci nu putem socoti cât câștigă lăptăria.

Inv.: Nu, nu putem. A trebuit să socotim cu atât de multe aproximații. Dar să mergem așa mai departe.

R.: Poate trebuie să admitem pentru impozite, mașini și reparații, etc., 7 sau 80.000 de mărci.

M.: Atunci tot le mai rămâne ceva.

I.: Asta pot s'o ducă la Casa de economie.

M.: Sau împart suma între ei.

Inv.: Cine?

M.: Societarii.

Inv.: Bine, atunci împărțiți-o.

R.: Dacă trebuie să cheltuiască 80.000 de mărci, mai rămân numai 4092 de mărci.

M.: Dacă le împart între cei 72 de societari, fiecare primește 4092 M: 72 = 56,83 m.

G.: Dar atât e prea puțin.

E.: În orice caz primesc dobânda lor la 3000 de M.

R.: Totuși e prea puțin, nu pentru asta fac ei societatea cu răspundere limitată.

M.: Poate câștigă mai mult. N'am putut face exact toate socotelile.

Inv.: Dar nu e în fiecare an același excedent.

G.: Uneori sunt reparații mai multe, alteori mai puține.

Inv.: Vedeți, așa dar, că nu se poate așa ușor socoti. Acum vreau să vă spun cum se numesc aceste 56,83 M. Cred că știți ce cuvânt străin se mai întrebuințează în loc de a împărți.

I.: A divide.

Inv.: De aceea, partea pe care o primește fiecare se numește *dividend*. Dar despre asta în ora următoare, când vom vorbi despre societățile pe acțiuni.

d) *Discuții asupra conversației libere în învățământ.* Exemplele date sunt suficiente spre a demonstra în ce constă forma didactică a liberei conversații.

Eu am utilizat foarte des această formă, mai ales, la lecțiile de filosofie.

La acestea din urmă, forma conversației libere aproape mi-a fost impusă de elevi, care au fost stârniți, de felul expunerii și de fondul de idei, să vină și ei cu fel de fel de întrebări. Cele mai adesea las, în astfel de ocazii, tot pe elevi să răspundă, să susțină păreri contradictorii, să aibă între ei dispute filosofice, să emită fel de fel de ipoteze, și eu intervin numai la urmă pentru sistematizarea ideilor emise în toiu discuției, pentru reliefaarea unei opinii mai probabile sau chiar pentru a ajunge la concluzia că știința nu și-a spus ultimul cuvânt în această problemă.

Lecțiile predate astfel sunt pline de vioiciune și interes, ele fac o deosebită plăcere elevilor, le stimulează propria gândire, îi desrobește de manual, le dă gustul de a face lecturi proprii în materie, ba chiar și ambiția unor astfel de lecturi, spre a nu rămâne mai prejos de alții, care au și făcut astfel de lecturi și care, prin ele, sunt mai tari în discuție, — sunt lecții desfășurate într'adevăr în spirit activist. Ele fac deosebită plăcere și profesorului, căruia i se re-



velează nebănuite cunoștințe și aptitudini la elevii lui.

Se poate obiecta că sunt și deficite la astfel de lecții: nu mai e poate timp pentru străbaterea întregii materii a programei, fiindcă discuțiile se întind și ca timp și, adesea, și la subiecte lăturalnice, prin fatale asociațiuni libere de idei, necomprimate de forma dialogică socotită matematic; poate să se trezească și pofta de discuție pentru ea însăși, pentru plăcerea dialecticii goale, etc., etc.

Obiecțiile nu sunt lipsite de o parte de adevăr; însă nu sunt nici de neînving.

Spre pildă, în ce privește timpul necesar împlinirii programului, se poate recurge la următoarea metodă, care să împace și această cerință: profesorul le dă de citit elevilor acasă un capitol sau un paragraf care urmează, spunându-le: „Citiți-l singuri, căutați să-l înțelegeți cum puteți și, în ora viitoare, să-mi spuneți ce n'ați înțeles bine, ca să vă explic eu ce păreri v'ați făcut despre chestiunile tratate, ce ați mai citit în privința lor, ca să le discutăm împreună în clasă“. Astfel, elevii se pregătesc nu în mod didactic, învățând lecția pentru notă, ci în spirit de dorință de conversație liberă cu profesorul, și între ei. Câștigul pentru educația spiritului, pentru formația propriei gândiri, e prea mare, spre a mai fi pus în cumpană, la urma urmelor, cu materia programului, — sacrificăm bucuros programul, dacă se impune acest sacrificiu, pentru opera de disciplină intelectuală pe care o realizează această formă de învățământ, a conversației naturale, libere.

Dar se poate ține o disciplină cu această formă? obiectează alții. Nu se poate întâmpla ca elevii să vină și cu întrebări năstrușnice, comice, care să trădeze la ei un spirit neserios, doritor de divertisment? Se poate. Însă în privința asta nu se poate prescrie nicio rețetă metodică. Dacă profesorul — respectiv învățătorul — a izbutit să se facă respectat și iubit

de elevi, dacă ei și-au câștigat în fața lor autoritatea morală a unor personalități serioase, capabile, muncitoare, iubitoare de știință și cultură, e cu totul imposibil să se producă acte de nedisciplină, ca acelea pomenite mai sus și de care se tem unii. Tactul, simțul măsurii, autoritatea personalității didactice sunt hotărâtoare aici, și cine nu le are, nu izbutește nici cu forma dialogică fixată dinainte, nici cu forma expozitivă, cu nicio formă. Discuția e, deci, cam oțioasă.

Sunt, însă, alte obiecțiuni mai puternice și care, de aceea, merită a fi mai mult discutate.

Una privește pe profesori și învățători inșiși, și anume *cantitatea lor de știință și cultură*. Poate că nu pot face față cu ea tuturor întrebărilor clasei, și atunci să fie reduși la răspunsul: „Asta nu știu nici eu“? Ce autoritate mai pot ei atunci avea? Autorii din care am citat lecțiile de mai sus, sub forma conversației libere, răspund foarte pregnant acestei obiecții: „La aceasta răspundem că, din fericire, devine din ce în ce mai mic numărul acelor care cred că învățătorul trebuie să fie un dicționar enciclopedic ambulant. Va veni curând vremea când nimeni nu va mai avea nimic de zis, dacă și învățătorul și clasa sa, ca orice muritori, ar utiliza dicționare enciclopedice, care tocmai de aceea sunt și făcute, pentru a da fel de fel de informațiuni. Nici vorbă nu poate fi de o micșorare de autoritate pe calea aceasta, căci ea se întemeiază pe alte valori decât pe mulți—sau pe atotștiință“.

Nu dăm prin aceasta o primă de încurajare profesorilor și învățătorilor neștiutori, inculți și care nici nu doresc să se mai cultive. Nu!

Forma conversației libere presupune imperios o cât mai temeinică pregătire a lecției ce urmează să fie predată, din toate punctele de vedere, și ca fond și ca formă;—înțeleg stilul în care profesorul și învățătorul expune ceea ce e de expus în lecția respe-



ctivă. Dar mai presupune și altceva: că profesorul și învățătorul cresc mereu organic în cultura lor generală, și aceasta și pentru propria lor plăcere de cultură, și pentru a fi cât mai de folos prin ea și elevilor lor în învățământ. În privința aceasta găsesc foarte nimerit să actualizez ceea ce susținusem de mult în *Didactica Școlii Active* (în 1927): „Bogăția cunoștințelor, împlântarea lor adâncă într'un câmp cât mai vast de cazuri concrete, de exemple, de intuiții, e condiția primordială a unui învățământ spiritual intensiv. Această bogăție dă învățătorului curaj, avânt în predarea lecțiilor, cu ea pășește în clasă sigur pe picioarele lui. Chiar *forma* lecției — la care de sigur că trebuie să se gândească mult și în multe chipuri — incolțește și răsare mai repede dintr'un câmp mai bogat de cultură generală... Știința înaintează în toate domeniile, revizuește vechi adevăruri ce păreau de granit și le întregeste sau chiar le dărâmă cu totul, construind altele nouă. Un învățător, adică un împărtășitor de adevăruri, fără să năzuiască la o aprofundare a tuturor domeniilor științei, ceea ce ar fi o utopie acum, în veacul specializării minuțioase, trebuie, totuși, să fie în curent cu cele mai de seamă cercetări științifice nouă și cu rezultatele lor cele mai sonore, care ajung să pătrundă și în publicul cel mare... Îmbăindu-se măcar pe la malul curenților culturii timpului, învățătorul sporește sufletește zi cu zi, și în folosul elevilor lui — căci, vrând nevrând, din sporul sufletului lui sporește și valoarea nutritivă a lecțiilor sale, — și în al lui propriu, fiindcă orice spor, orice îmbogățire a funcțiunii rațiunii însemnează un spor de fericire pentru el”.

O altă obiecțiune ce se aduce conversației libere, e că ea nu e potrivită pentru orice fel de lecții din orice materie de învățământ.

E dela sine înțeles că sunt domenii în care întrebarea nu-și are rost, fie ea didactică, fie sub forma

liberei conversații. De unde nu e niciun cerc aperceptiv, nu poți scoate nimic, și acolo se impune comunicarea învățătorului, adică forma expozitivă: la religie, istorie, în parte, la științele naturii și geografie, în tratarea poeziilor și a povestirilor, etc. „Dacă am vrea în toate aceste cazuri să aplicăm exclusiv forma conversației libere, ar însemna să siluim materia“ <sup>1)</sup>. Multe scene comice s'au petrecut și se petrec în școli din cauza maniei de a forfecă orice fel de lecții prin întrebări. În deosebi, la materialul istoric: religie, narațiuni morale, istorie, e un absolut non sens să făurești în clasă textul narațiunii prin metoda interogativă. E ca și când ai vrea să prinzi pește pe uscat, sau să vânezi iepuri în eleșteu, ori să scoți ouă dintr'un cuib în care nu sunt ouă.

e) Să arătăm, tocmai *prin contrast*, felul în care s'a practicat și se mai practică încă forma întrebătoare-desvoltătoare, citând, tot din literatura pedagogică germană, un exemplu, și anume din practica învățământului religios. Deosebirea sare în ochi: câtă viață, câtă naturalețe, câtă însuflețire în lecțiile sub forma liberei conversații, și ce plictiseală, ce sfâșiere de materie în lecția ce urmează!

## „POTOPUL“

Anunțarea: Azi vreau să vă povestesc cum a pedepsit Dumnezeu pe oamenii răi.

### I. PREGĂTIREA

V'am povestit acum în urmă despre un om rău, cum se numea el? Oameni așa răi au fost mereu, cu cât s'au înmulțit ei pe pământ. Dela cine au învățat ei răul? Așa s'a răspândit păcatul dela părinți la copii. Și totuși bunul Dumnezeu le-a dăruit lor așa de multe bunătăți! N'are să-i pedepsească El? Cum pedepsește oare Dumnezeu pe oamenii

<sup>1)</sup> Vezi lucrarea *Das freie Unterrichtsgespräch*.



cei răi? Cu boală, moarte, mizerie, cu fel de fel de nenorociri. Spuneți-mi cazuri de astfel de nenorociri! Ce nenorociri pot da peste oamenii care locuiesc pe lângă apă? O inundație. Când se produce o astfel de inundație? Când plouă multă vreme. Inchipuiți-vă, ce se poate întâmpla când apa se face mare și în cele de pe urmă pătrunde în case, încât oamenii și animalele trebuie să fugă, și apa se urcă din ce în ce mai sus, peste acoperișuri, peste pomi și apoi și peste toți munții! Ce se 'ntâmplă atunci cu oamenii? Vedeți, printr'un potop ca acesta a pedepsit Dumnezeu pe oamenii cei răi și despre asta vreau să vă povestesc eu acum.

(Deși această pregătire *este absolut inutilă din punct de vedere intelectual*, ea s'ar putea, la urma urmelor, primi. Dar să vedeți ce însemnează *povestire* pentru autorul acestei lecții, în tratarea care urmează.)

## II. TRATAREA

1) Povestirea anticipată și convorbire asupra celui dintâi paragraf. Construcția corăbiei.

a) Convorbire materială. Cum erau oamenii după Cain și Abel? Ce v'am spus despre ei? Ce a hotărât Dumnezeu în privința lor? Numai un singur om era pios și cu frică de Dumnezeu! Ce i-a poruncit Dumnezeu acestuia? Corabia era mare, cu multe despărțituri, de ce așa multe? Cine a intrat înăuntru? De ce câte o pereche de fiecare fel? De ce numai animale care trăiesc pe uscat? Inafară de animale, Dumnezeu trebuia să aducă și alte lucruri în corabie, ce anume? Alimente. Spuneți câteva! Noe a fost înștiințat de Dumnezeu ce are să facă el. Ce am auzit acum! *Cum Dumnezeu a vrut să pedepsească pe oamenii răi și să scape pe Noe.* Povestesc și elevii acum.

(Asta a fost povestire! Ce oribilă înșelăciune! Așa se povestește? Așa se povestește mai ales co-

piilor? Povestea e unitate estetică desăvârșită, neîntreruptă. Și ce ne dă aici propunătorul decât o materie sdrențuită, sfârtecată, peticită la nesfârșit! Al doilea fragment din narațiune aduce nițel mai mult a narațiune. Dar ce seacă, ce fadă e, ce lipsită de amănunte și de colorit! Să se compare cu lecția despre Potop din „Religia pentru copii“ (de autor), prelucrată după Max Paul și H. Scharrelmann.)

2) *Povestirea și discuția celui de al doilea paragraf. Potopul cel mare.*

Ploua acum zi și noapte întruna, râurile ieșeau din matca lor, apa pătrunse în sate și orașe; ea intră și în case și odăi—atunci oamenii fugiră pe acoperișuri sau se urcară în pomi, — însă ploua mereu, fără încetare. Atunci oamenii fugiră pe munții cei înalți, căci se gândeau: Până aici n'o s'ajungă apa! Dar totul fu în zadar, apa se urcă până în vârfurile munților cei mai înalți și toți oamenii se înneacă. Așa încât tot pământul era sub apă; încotro te-ai fi uitat, n'ai fi văzut decât apă, și numai corabia cu Noe și cu ai lui plutea pe deasupra. (Acum urmează dialog despre această povestire osoasă.)

a) Cât timp a plouat? Cât de sus s'au înălțat valurile? Incotro au luat-o oamenii, când apa a năvălit în case? Ce s'au gândit oamenii? Cine a mai rămas în cele din urmă singur acolo? Noe și cu ai lui în corabie. Și cine încă? Dumnezeu. Cât timp a ținut asta?

È deajuns. Tot restul lecției se sfărâmă așa în mii de bucăți, după ce se povestește schematic, simplu, fără amănunte și colorit, aproape numai cu fraze.

Și lipsește o adevărată, o profundă motivare a Potopului.

În narațiunea dată în întregime, fără sfârtecăre, în „Religia pentru copii“, toată acțiunea e amănunțită și motivată: Dumnezeu s'a coborât pe pământ, îmbrăcat în haine de cerșetor, să vadă cum se poartă oa-



menii. A coborît întâi la mai multe case de oameni bogați, care l-au primit rău, asmuțând câinii asupra Lui, luându-l la goană cu pietre. În cele din urmă a ajuns la margine de sat, la casa lui Noe, casă sărăcăcioasă, cu acoperiș de paie, cu uși ce stau să cadă din țâțâni. Noe, însă, l-a primit bine, l-a ospătat cu tot ce avea el, din sărăcia lui, și i-a dat și patul cel mai bun pentru noapte. Dumnezeu atunci a văzut că Noe era singurul om bun pe pământ, pe când toți ceilalți erau răi. Și s'a hotărît să-i piardă pe aceia și să scape pe Noe. A doua zi, în zori de ziuă, Dumnezeu s'a arătat lui Noe în chipul lui adevărat, lăsând să piară de pe el haina de cerșetor și apărând în ochii orbiti ai lui Noe în strălucirea lui Dumnezeuască și poruncindu-i să-și construească, așa cum era cu putință după planurile lui, corabia mântuitoare. Urmează zugrăvirea pitorească a Potopului, a retragerii apelor, a ivirii curcubeului pe cer, semn că s'a sfârșit potopul, și a coboririi lui Noe, cu toți ai lui, și cu animalele alese să supraviețuiască iarăși pe uscat. Toți oamenii scăpați se 'nchinară atunci cu evlavie și aduseră laude lui Dumnezeu.

Povestirea trebuie să fie povestire, ca o apă neîntreruptă de stăvilare, ca un curent continuu ce te duce lin cu el către destinul lui, care, în materie, e e inundarea spiritului copilului cu cel mai intuitiv material posibil.

Și tocmai aceasta lipsește lecției de religie de mai sus, și tuturor care se aseamănă cu ea, și tuturor lecțiilor de istorie concepute după același tipic: *sufiul intuitiv, intuiția până la saturație*. Cu acest suflu trebuie să întreținute astfel de lecții, dacă vrem ca ele să trezească cel mai viu interes și, prin aceasta, să aibă o înrăurire permanentă asupra sufletului elevilor, conștient și, mai ales, subconștient. (Vezi, în această privință: *Metodica Religiei și a Limbii române, Pentru reforma învățământului Istoriei, Geografiei în tablouri*, de I. Nisipeanu și T. Geantă.)

BIBLIOGRAFIE : H. Gaudig, *Didaktische Präudien*, F. Gansberg, *Schaffensfreude*, H. Scharrelmann, *Aus meiner Werkstatt, die Kunst der Vorbereitung auf den Unterricht*, J. Kühnel, *Moderner Anschauungsunterricht*, O. Karstädt, *Methodische Strömungen der Gegenwart*, F. Braune, F. Krüger, F. Rauch, *Das freie Unterrichtsgespräch*, Berthold Otto, *Ratschläge für häusliche Unterricht*, H. Scharrelmann, *So hab ich's gemacht*, H. Gaudig, *Freie geistige Schularbeit*, E. Linde, *Persönlichkeitspädagogik*.

f) In ce privește *forma expozitivă* a lecțiilor, întâlnim în practica noastră didactică mai mult înfățișarea materiei sub forma de referințe reci, prozaice, lipsite de colorit, de perspectivă copilărească. Știința se predă abstract și deci greoi, neatrăgător, în părțile ei care trebuie să fie *expuse*, și tot astfel și istoria, și religia, și geografia. Asupra formei expozitive la aceste obiecte de învățământ am stăruit pe larg în lucrările : *Religia pentru copii*, *Metodica religiei și a limbii române*, *Vieață în studiul științelor naturii*, *Pentru reforma învățământului istoriei și Geografia în tablouri*. Cu toate acestea, socotim necesară o revenire aici asupra acestei probleme. Din mai multe puncte de vedere o socotim necesară. Întâi spre a sublinia o ciudată atitudine la unii din adversarii ideilor formulate de noi în această privință. Când, sub sugestiile unor didacticieni de mâna întâia, ca I. Kühnel, Fritz Gansberg, Heinrich Scharrelmann, A. Gerlach și alții, am pus în discuție publică — după experiențe numeroase în școala de aplicație — problema formei narativ-artistice în predarea materialului științific, am întâlnit o dărză împotrivire. Obiecții de fond și de formă, serioase, la unii ; criticism acru pentru el însuși, la alții. De sigur, și punerea numai a chestiunii stârnea iritații legitime din partea celor rutinari, se deranja un dulce spirit de inerție, obiceiuri prea învechite erau lovite dur, o întreagă mentalitate se vedea scuturată și sdruncinată rău.

Obiecțiile serioase erau, că e nefiresc, nepsihologic să pui imaginea, produs secundar, derivat din



intuiție, înaintea intuiției, produs psihic primar; că forma narativă, tocmai fiindcă e atrăgătoare, face mintea copiilor să alunece dela observația realistă, care e scopul învățământului științific, la vagabonda-jul mintal al fantaziei, care e cu totul subiectivă; că elevii se învață cu povestitul și nu le mai place nicio lecție făcută altfel, ș. a. La aceste obiecțiuni serioase am căutat să răspundem oridecâteori ni s'a oferit prilejul, și în lucrările mai sus pomenite. Nu noi ne putem pronunța de partea cui a rămas dreptatea totală, — dacă e îngăduit a întrebuița termenul absolutist de total, într'un domeniu în care singurul lucru absolut e că totul e relativ. Alții, de azi și de mâine, vor da poate o sentință mai aproape de adevăr în această problemă. Noi am dat expresie unei convingeri puternice, întemeiate pe o practică făcută cu pasiune în școala noastră de aplicație, cu sinceritate totală ne-am pus în slujba acestei convingeri. Și tot vom fi făcut un lucru folositor, și anume că am semănat la noi niște idei pedagogice care au provocat în pedagogia românească o mișcare, să zicem chiar o agitație, care și-a avut și-și are utilitatea ei.

Ciudată însă a fost atitudinea unor critici care, imprumutând pentru moment și ei obiecțiile serioase mai sus înșirate, în practică au mers pe drumul nostru, făcându-și manualele în spiritul propagat de noi, dar continuând totuși să critice acest spirit. O discuție cu astfel de critici e exclusă, discuțiile purtându-se, cu oricâtă pasiune polemică, numai între oameni sinceri și năzuitori spre obiectivitate cu toată puterea iubirii lor de adevăr.

Pentru aceștia din urmă reluăm discuția, căutând înc'odată să arătăm de ce suntem adversari ai prezentării științei, la elevii mici cel puțin, în formă rece de raport, de referire uscată, analitică, și partizani ai îmbrăcării ei în haina atrăgătoare, a zugrăvirilor și narațiunilor estetice. La obiecția că zugrăvirile și

narațiunile estetice presupun talente artistice la învățători, și că astfel de talente sunt daruri rare, și nu de mase, am căutat să răspundem, credem că mai util, în chip practic: am dat în lucrările noastre un bogat material de astfel de zugrăviri și narațiuni, care să slujească învățătorilor drept modele, drept izvoare de sugestii pentru propriile lor plăsmuiri.

Credem nimerită reluarea discuției sub forma republicării celui dintâi articol mai dezvoltat al nostru în această privință, publicat în „Lamura“, la începuturile vieții sale, sub titlul: „Știința vie“.

„Din punctul de vedere al *formei de expunere*, știința e cu totul neglijată azi în școala primară. Și cum cele mai multe din temele, pe care le cuprinde programa analitică a acestui învățământ, sunt din domeniile vieții organice, *domeniile cele mai interesante de cunoscut*, se înțelege lesne ce efect lasă în sufletul copiilor tratarea lor neînsuflețită, incoloră, moartă, ca referate reci.

În școala primară, azi, viața e sfârtecătă, chinuită, închircită, disecată *în chip pur verbal*. Din toate părțile și prin toate procedeele utilizate în acest învățământ, se aruncă asupra domeniilor vieții umbră și răceală. Dar, după cum viața însăși, pe care o studiază copiii, nu se poate desvolta decât în lumină și căldură, tot așa și în sufletul copiilor interesul pentru știința vieții nu poate crește viu și puternic, cald și comunicativ, decât tot la razele căldurii și luminii. În atmosferă de căldura și lumină trebuie deci să prezentăm copiilor temele științifice, dacă vrem să creem în ei *singurul resort* al interesului științific, și acesta e *gustul de observație*.

De câte ori am atacat problema metodologică a științei, în școala primară, am apăsător cu toată greutatea asupra acestui principiu *dinamic*. Am susținut mereu, și nu mă voiu odihni de loc în a o susține întruna, că baza învățământului științific e *gustul de observație*. De sigur, scopul formal cel mai înalt al



acestui învățământ e formarea spiritului de observație, educația simțurilor și atenției, unelte fără de care știința n'ar fi ajuns în stadiul în care se găsește azi. Dar nu observi bine, amănunțit și intim, nu pătrunzi adâncul fenomenelor ce observi, dacă nu te mână la această observație un interes cald, am zice pătimaș; dacă nu te susține în tot timpul observației, o curiozitate vie și crescândă; dacă nu iei față de faptele, ce-ți propui să observi, și o *atitudine estetică*. Să știi să găsești, în cel mai uscat fir de iarbă, în cea mai respingătoare — în aparență — gănganie, scânteia de frumos, pe care degetul divin a pus-o în orice făptură, iată, după părerea mea, *primum movens* al spiritului științific.

Și e neîndoios ca din atitudinea aceasta *întâi estetică* a oamenilor de știință, față de fenomenele ce le-au *atrás* atenția, s'a născut și a crescut viguroasă știința. Și va trăi, cât timp va trăi, și-și va mări mereu patrimoniul prin cuceriri noi, numai și numai cât timp spiritul de observație va fi nutrit de gustul de observație, cât timp știința își va alia indisolubil tendința de contemplare estetică a lumii înconjurătoare. Departe de a se contrazice și a se exclude aceste două atitudini: atitudinea estetică și atitudinea științifică în fața vieții, ele se'nsoțesc și se'ntrepătrund atâta de intim, încât nu pot trăi una fără alta. Orice om de știință e și un contemplator estetic al fenomenelor din domeniul științei lui. Dar și orice artist al vieții e, poate fără s'o știe, dar e, un promotor, un ațâțator, un stimulator al spiritului științific, numai prin faptul că, știind și putând naște în sufletul nostru emoția estetică caldă adânc pătrunzătoare în inimile noastre, față de toate manifestările vieții, ne anină sufletul de acestea și ne învață să le privim cu alți ochi, printr'o prismă multiplu și viu colorată.

Aș vrea să ilustrez imediat această susținere categorică cu un exemplu din literatura noastră. Nu contribue, oare, la dezvoltarea spiritului științific

însuși, nespun mai mult un frumos pastel al lui V. Alecsandri, decât o explicație uscată, searbădă și incoloră, ca aceasta :

„Arătura e lucrarea cea mai de căpetenie. Ea se face cu *plugul*. Prin arătură pământul se mărunțează și se afânează, pentru ca apa, aerul și rădăcinile plantelor să străbată cu înlesnire în el“ ?

De sigur, mult mai mult faci *pentru știință însăși*, stimulând gustul de observație în copii, dacă, în locul descrierii abstracte și banale de mai sus, le dai ca introducere în lecție frumosul tablou al lui Alecsandri, din *Plugurile* :

„Noroc bun !“ ... *Pe câmpul neted ies Români  
cu-a lor plugurii,  
Boi plāvani, în câte șase, trag se opintesc în ju-  
guri;  
Brațul gol apasă'n coarne, fierul taie brazde  
lungi,  
Ce se'nșiră'n bătătură ca lucioase, negre dungi.*

Știu că sunt unii care spun : poezia e poezie, știința e știință. Nu putem nutri pe copii numai cu poezie, trebuie să le dăm și știința rece, precisă, disciplinatoarea. Poezia, singură, îi predispune la reverie, la sensiblerie, și aceasta moleșește voințele și caracterele. Deci, susțin aceștia, e nevoie să le dai copiilor, despre arătură, și descrieri precise științifice :

„Arătura e lucrarea cea mai de căpetenie. Ea se face cu *plugul*!...

Dar copii dela țară au văzut de atâtea ori arătura, și au participat la ea de atâtea ori, împingând la coarnele plugului, încât știința asta, precisă, exactă,



o au ei mai bine, *căci au trăit-o*, decât o are chiar cartea savantă, cu știința ei precisă, disciplinatoare. Iar pentru copiii dela orașe, care poate n'au văzut niciodată arătura, această știință precisă, rece, disciplinatoare, e numai o colecție de formule verbale, fără bază adânc și intens intuitivă, și disciplina sufletească a formulelor pure e pur scolasticism. Oh! cât scolasticism pur mai trăiește și azi în școală! Preferăm infinit poezia, acestui scolasticism amorțitor de suflete. N'am nevoie, însă, ca învățător, să le dau copiilor numai poezie. Am la îndemână, și încă *din belșug mare*, și știință poetică. Și cu ea dau, *deodată*, în sufletul copiilor, și știință și poezie, adică și disciplină sufletească și căldură estetică. Ce strică, dacă le pot da pe amândouă odată, fără să păgubesc pe niciuna?

Strică, însă, mai ales în școala primară, când interesul realist se'mpletește în mod armonic cu cel subiectiv-imaginativ, să păgubești gustul estetic al copiilor, poezia naturii din sufletul lor, printr'o descriere pur uscată și incoloră, ca aceasta:

„In pădurile dela deal și dela munte crește și fagul. El nu trăiește atât de mult, însă crește și el gros, înălțându-se peste ceilalți copaci, etc.“

Ai făcut mult mai mult pentru știință, însă, și totodată le dai și cea mai proaspătă, și cea mai fragedă, și cea mai colorată, și cea mai înduioșătoare poezie, dacă le istorisești copiilor — *natural cu unele adaptări potrivite judecății lor estetice și aparatului lor apercptiv* — viața fagului, așa cum e ea zugrăvită de D-nul S. Mehedinți în *Oameni dela munte* (Soveja):

„Cum răsărise acolo, Dumnezeu știe. Dar și mai mare minune fusese creșterea lui în prund, departe de adăpostul pădurii. Dacă norocul nu

l-ar fi slujit să răsară lângă un mărăcine, de bună seama că ar fi fost strivit în ziua când cele dintâi două frunzulițe s'ar fi deschis spre lumina Cerului, ca doi ochișori verzi“.

Iată, deci, zugrăvită vieața *unui* fag anumit, o vieață *concretă, particulară* — și nu există alta; și povestea îl ia dela nașterea lui, și-i zugrăvește începutul vieții în legătură strânsă cu mediul ambiant. E o întregă biologie în povestea nașterii acestuia sub protecția mărăcinelui:

„Atâta i-a fost greu: până s'a sburat deasupra nevoilor. Indată, trunchiul a început a se imputernici și a trimete ramuri înlături, cum e felul fagului, iubitor de lumină și de lărgime.

Dar încercarea aceasta n'a fost lipsită de primejdii și chiar de jertfe.

Păducelul rămăsese acum un pitic, nu-l mai putea apăra. Iar ramurile care se întindeau în lături peste capul mărăcinelui, au fost prinse de limba aspră a boilor și rupte fără milă. Așa că fagul, ca și toate făpturile apăsate de necazuri, s'a închis în sine: în loc să crească neted ca tovarășii săi de codru, ale căror trunchiuri se ridică chiar dela pământ drepte ca făcliile, a crescut noduros și plin de cioturi.

Insă și răul e câteodată spre bine. Căci de-ar fi fost oblu, ochii lemnarilor s'ar fi oprit numai decât asupra lui. Lețuri, răslogi, căpriori, obezi, tălpi de sanie... ce nu faci dintr'un fag slodun! Pe când dintr'un ciortac, ce s'alegi?

Așa că, după trecere de mulți-mulți ani, deasupra tulpinei butucoase au început a se ridica în văzduh ramuri drepte și mari, iubitoare de slavă și înălțime, ca ale tuturor fagilor bătrâni, în al căror vârf se odihnesc șoimii și vulturii cerului.“



Nu e nevoie de multe comentarii, de multă teoretizare, pentru ca cititorii să simtă că fagul e înfățișat aci într'adevăr în atmosferă foarte simpatică, foarte atrăgătoare, de lumină colorată și căldură. Nu e nespun mai interesant, incomparabil mai firesc să le dai copiilor cunoștințele generale asupra foloaselor fagului sub forma în care ele se dau în această minunată povestire?

„Lețuri, răslogi, căpriori, obezi, tălpi de sanie,... ce nu faci dintr'un fag slodun!”

Azi, școlarii sunt chinuiți cu întrebări peste întrebări: Ce foloase ne aduce fagul? Ce se face din fag? Și după un lanț de întrebări de acestea, pedante și banale, se stoarce o formulă, care se repetă până la saturație:

*Generalizare: Fagul e folositor.*

Amănuntul poetic, cu șoimii și vulturii cerului ce se odihnesc în vârfurile fagilor bătrâni, nu e totodată și profund științific? Așa trăiește fagul, asta-i viața lui, cu șoimii și vulturii în creștet, cu necazurile lui:

„Câteodată cădeau din poala norilor săgeți zănite, care îngrozeau și pietrele prefecându-le în mii de fărâme. Câteva ramuri căzuseră țândărite la pământ. Dar ce e o ramură două, la un fag cât lumea? Și-apoi furtuna nu-i în toate zilele“.

.....

„Mai supărător era vântul — în deosebi cel din spre Apus. Pe vârful Făcăului nu se pomenea nici urmă de copac; până și ienuperii se făcuseră una cu pământul, atât de nemilostiv îi buchisește năprasnicul vânt dela munte.

Dar cine se luptă de mic cu nevoile, crește vânjos. Vânjos crescuse și fagul din prund rămânând pururi biruitor asupra tuturor vijeliilor...”

și cu bucuriile lui :

„Care nu i-a fost însă mirarea și bucuria când, în primăvară, s'a pomenit într'o bună zi cu larma unei gârle limpezi, iar pe la înfloritul cireșilor cu un scoc sub râpa vecină și o roată mare vârsând apa din cupă în cupă și improșcând cu spumă grindeiul și toată împrejurimea.

Moara era gata.

Să te ții acu : larmă și voie bună, și chiote care clătinau tot văzduhul. Noapte și zi, carele nu mai conteneau, scârțiind pe drumul către moară”.

Iată vieața, vieața în împletitura ei de fier cu toate împrejurările în care se desvoltă.

Și această vieață continuă, se desvoltă, și e martoră atâtor întâmplări din vieața înconjurătoare, și a semenilor ei din pădure și a oamenilor și e născătoare de alte vieți — „căci din jirul lui ieșise pe coasta dealului un pâlț întreg de fagi — începutul unui codru” ; și povestea ne duce până la moartea ei, zugrăvită nespus de înduioșetor :

„Fala lui de odinioară se risipise însă ca un fum. Turturelele care la apusul soarelui sburau din creangă în creangă spre vârful luminat până târziu de razele soarelui, s'au reslețit, căutând adăpost în tufele de lozie ale prundului. Vulturii care păstraseră obiceiul de a se odihni în slava ramurilor lui, ca în vremea când păsăretul umplea curtea morii, îl ocolesc și ei pe departe. Iar corbii, înțelepții neamului sburător din codri, când au văzut isprava apelor și isprava



și mai vinovată a oamenilor, au croncănit de groază... Părea că sfârșitul e aproape.

Și totuși ar fi dăinuit, poate, încă mult. După ce trăise o vieață întreagă în picioare, sihastrul cel gârbovit nădăjduia să trăiască acum altă vieață, ingenunchiat la pământ, căci o parte din rădăcini rămăseseră nesmintite la locul lor... Dar într'o zi de toamnă, niște copii care păzeau caprele, s'au oprit lângă scorbura în care fluiera vântul, au umplut-o cu crengi uscate și i-au dat foc.

Din iasca pufoasă a trunchiului pe jumătate puhav, s'a ridicat un fir subțirel de fum, ca tămăia din ciobul lăsat deasupra unui mormânt... Și cum vântul începuse a se înteți, hora copiilor care stau cu mâinile întinse spre căldură, s'a lărgit, căci flacăra, ca un balaur cu multe limbi, se porni a linge trunchiul tot mai departe, până ce vâlvătaia i-a coprins toate ramurile.

A doua zi, ciorile, simțind a vreme rea, se învăteau în stoluri deasupra văii. Când au sosit în prund au văzut numai o grămadă de cărbuni, peste care zăpada se așeza lin, ca giulgiul pe față unui dus de pe lume“.

E *umanizare*, cea mai frumoasă umanizare a fagului în povestea asta. A mai compara efectul pe care ea îl poate naște în sufletul copiilor, (natural, cu oarecari adaptări în sensul esteticei copilărești), cu efectul descrierilor uscate ce furnică azi prin cărțile copiilor, e a compara un diamant cu un ciob de sticlă murdară și opacă.

Din dorința de a pune învățătorilor la îndemână un material mai interesant pentru predarea învățământului științific în școala primară, am tradus și adaptat o serie de povestiri științifice, pe care le-am publicat sub titlul: *Știința pentru copii*. Printre altele, am tradus bucata *Ghinda*, de H. Scharrelmann. Ca și d-l Mehedinți în minunata povestire a fagului,

Scharrelmann ne dă în *Ghinda* o admirabilă narațiune a vieții unui stejar, narațiune pe care am utilizat-o ani întregi în școala de aplicație, și al cărui efect asupra copiilor a fost totdeauna nespus de puternic. În ea se'mpletesc atâtea și atâtea cunoștințe, care se strecoară în sufletul copiilor în chip așa de imbiator, prin razele de poezie ce-o însuflețesc, încât am pierdut pentru totdeauna gustul de a mai trata în școala de aplicație o temă ca aceasta altfel decât în chipul sugestiunilor lui Scharrelmann. Ca și în *Fagul* d-lui Mehedinți, ni se istorisește și în *Ghinda* vieța particulară a unui stejar, dela nașterea și până la moartea lui, în țesut indisolubil cu complexitatea împrejurărilor în care ea se desfășoară :

„Numai sacul, sălbatic sfâșiat, rămăsese cu puțină ghindă în pădure.

Cele mai multe fuseseră ronțăite, iar restul fusese îngropat în pământul scormonit de picioarele porcilor sălbatici. Acestea zăceau acum în pământ, și veni iarna și, cu ea, înghețul și zăpada.

Dar în primăvara viitoare, ghinda încolți și-și arată la soare niște frunzulițe delicate, plăpânde, lucioase și încrețite.

Dar le merse rău. Veneau pe acolo animale, și ele sfărâmară la pământ mulți stejerași mititei, alții fură zdrobiți de crăcile uscate ce se prăbușeau din pomi. Cei care mai scăpaseră teferi însă, crescuseră ceva mai înalți anul următor. Și pe urmă, când sosi iar iarna, fu o iarnă nespusă de aspră și geroasă. Pentru multe plante plăpânde fu chiar prea aspră, și mulți din stejerași nu mai dădură frunze de loc în primăvara următoare. Degeraseră peste iarnă. Câtiva, însă, puținei, crescură mai departe, dar în fiecare zi îi pândeă primejdia să fie ronțaiți de iepurași, sau innăbușiți de buruieni și de



iarba cea înaltă ce acoperea pământul mocirlos al pădurii, sau să fie călcați și zdrobiți de oameni și de animalele care alergau prin pădure.

Așa încât, în cele din urmă, nu mai rămase din stejarii cei tineri, care fuseseră sămănați de cei doi porci sălbatici, decât unul singur. Și acesta creșu și creșu, și în 10 ani se făcu așa de mare, încât iepurii nu-i mai puteau face rău, cel mult ar fi putut să-i roază jos coaja, și atunci sigur că s'ar fi sfârșit și cu el.

Dar tânărul stejar fu scutit de toate primejdiile. În fiecare an îi creșteau frunze și ramuri noi și trunchiul i se făcu din ce în ce mai gros.

Și câte și câte nu văzu și nu cunoscă el în pădure! Se așezau păsărele prin ramurile lui și cântau și-și construiau cuiburi în ele. Șoareci de pădure se cățărau sus pe el. O veveriță locuia drept lângă el, într'un brad înalt, iepuri și cerbi și căprioare săreau și sburdau printre pomi. Văzu pe copiii din coliba din pădure, crescând și ajungând puternici, și pe cei mari îmbătrânind și încovoindu-se. Auzea cornul de vânătoare strigând și securile lovind în pomii cei groși. Văzu oameni războindu-se între ei și animale sălbatice murind. Vara auzea rostogolindu-se pe sus tunetul înfiorător, și vedea fulgerul spintecând cerul. Văzu pe stejarul cel mare trăsnet și încins de flăcări într'o furtună, și iarna auzea ramurile și crăcile pârâind și trosnind sub povara zăpezii.

Trăi el așa mulți ani, și se făcu din ce în ce mai mare și mai puternic. Oamenii din colibă muriseră de mult, și cel din urmă plecase în lume, cine știe încotro!

În apropierea lui fură odată doborâți mulți pomi și din ei se făcură case noi, și mare parte din pădure fu prefăcută în câmp. Așa că

stejarul rămase pe marginea unui drum care ducea în pădure.

Un sat întreg răsări acolo, unde înainte nu fusese decât pădure. Și case din ce în ce mai multe fură zidite. Și atunci satul se prefăcu într'un oraș.

Și primăvara și vara soseau mereu și, după ele, și toamna și iarna.

Trecea an după an. Stejarul creșcu mai departe și-și întinse ramurile din ce în ce mai departe în toate laturile, și făcea rod și el în fiecare an, o mulțime de ghindă cafenie. Și veneau copiii din oraș și căutau sub umbra lui ghinda căzută jos.

Se ncingeau cântece și hori sub el, și multe serbări avură loc acolo, și petreceri de bălciu. Dar veniră și ani triști. Se stârni războiu peste țară, și săptămâni de-a-lungul se dădură lupte și se auziră împușcături, și apoi într'o zi arse tot orașul.

După câțiva ani fu construit din nou, și case mai înalte, și turnuri mai solide se ridicară în aer.

Și apoi veni timpul când, în fiecare dimineață, căruța poștală trecea pe la piciorul lui pe drum; dimineața pleca din oraș afară, și seara iar se întorcea.

Acum trunchiul stejarului se făcuse foarte gros. Câțiva oameni nu-l mai puteau cuprinde cu brațele, și anii treceau pentru el ca în vis.

Și apoi îi fu dat să mai vadă o ultimă minune. Chiar lângă drum, pământul fusese înălțat și niște șine fură înșurupate pe traverse. Înaintea orașului se zidise o gară, și într'o zi șueră cel dintâi tren și oamenii din oraș stăteau cot la cot în gara cea nouă, ca să vadă priveriștea minunată.

Intr'adevăr că era minunată!



Dar când veni iar iarna și cu ea și viscolul, două crăci sdravene ale mândrului stejar, care putreziseră, fură trântite la pământ de furtună.

Și putrezise și trunchiul, și veneau copii din oraș, care se jucau deseori la marginea pădurii, și scormoneau cu lopățelele trunchiul mort, scoțându-i făina afară, și se jucau cu ea.

Și mai trăi câțiva ani mândrul copac, apoi îl doborî o furtună.

Și oamenii din oraș îl tăiară bucăți și duseră lemnele în cărucioare, acasă, pentru bucătărie și pentru sobe“.

În bucata *Intâmplările unei raze de soare*, tot de Scharrelmann, se dă, sub formă poetică, un furnicar de cunoștințe științifice. După ce învățătorul narează povestea aceasta, poate porni dela ea în mod interesant, ca să trateze temele următoare :

1. Formarea norilor și-a vânturilor.
2. Despre vânătoare.
3. Despre rolul luminii în vieța plantelor.
4. Despre cartofi și semănatul lor.
5. Despre cârțiță.
6. Despre electricitate și aplicațiile ei.
7. Despre igiena locuinței, etc.

În bucata *Cum se tipărește un jurnal*, tot de Scharrelmann, avem o minunată zugrăvire din câmpul tehnicii moderne. În povestirea *La Dentist*, după F. Gansberg, se pot întrețese minunat cunoștințele despre dentițiune și felurile dinților.

Bucata *Micul erou din Haarlem* poate servi ca introducere atrăgătoare, sau ca episod atragător, într'o lecție de geografie despre Olanda.

Dacă voim să tratăm în mod interesant despre cartof, facem o introducere în care narăm copiilor povestea lui Parmentier (după Fabre: *L'industrie*).

Tema: laptele, untul, brânza (din programul clasei a IV-a) am tratat-o în mai multe rânduri printr'o narațiune înjghebată după sugestuni din Fabre :

„Petrică stătea la masă și-și bea laptele. Mamă-sa îi dăduse o portocală frumoasă. Ce-i dete lui deodată în gând! — Ce dac'aș stoarce puțină zeamă din portocală în lapte? Portocala e dulce, laptele e dulce, zahărul e dulce, toate, dulci, deci are să iasă un lapte minunat. Zis și făcut. Petrică desfăcu portocala din coajă, desprinse o felie și stoarse câteva picături în lapte. Apoi începu să amestece bine. Dar când duse acum iar ceașca la gură, rămase zăpăcit. Laptele nu mai avea gust de loc. Se uită bine și văzu că deasupra era un zer albicios și la fund ca un fel de brânză. Laptele se 'nchegase. Inciudat, Petrică se duse la tată-său, care altoia niște pomi în grădină, și-i spuse pățania“.

Și am istorisit mai departe, cum tatăl l-a adus atunci în casă, și i-a arătat prin mai multe experiențe — *pe care, natural, le-am făcut și noi în clasă, când a venit vorba în povestire despre ele* — cum se încheagă laptele sub influența acizilor, și oridecâteori impuritățile vaselor se înălesc de căldură, și din discuția care se încinge între tată și fiu, reiese în mod atrăgător pentru copii: compoziția laptelui din smântână, cazeină, zahăr de lapte și apă; rolul acestor elemente; prepararea untului, a brânzeturilor, etc.

Foarte masacrată, dintre disciplinile științifice, e și *geografia*.

Ea se reduce aproape numai la un șir de numiri proprii și la un alt șir de cifre. E o geografie pur formală. Structura metodologică a ei constă aproape numai într'o jalonare de abstracțiuni. Și totuși este știința cea mai concretă, și e un câmp de interferență fecund al tuturor științelor. Am încercat să 'nviorez, prin procedee analoage cu cele zugrăvite mai sus, și învățământul geografiei.

Intr'o zi, elevii practicanți m'au rugat să le fac și



o lecție de geografie prin mijlocul acesta, ce recomand, al narațiunii. Și cum tema ce venea la rând era Elveția, am stat în ajunul lecției până la miezul nopții și mi-am făurit planul ei. N'a fost lucru ușor, căci eram atunci începător în acest domeniu. Am imaginat mai multe puncte de plecare dar m'am oprit în cele din urmă la acesta:

Mi-am amintit de o întâmplare din timpul când eram în Germania (anul 1913). Aflasem într'o zi că se organizează curse cu zepelinurile în diferitele direcții ale Germaniei, pe distanțe mai mici sau mai mari. Mă ispitea și pe mine să fac o plimbare cu zepelinul, și aceeași ispită o simțea și soția. Nu ne puteam, însă, decide, din cauza fricii. Nu eram singuri, ci cu fetița noastră mai mare, atunci de un an și jumătate. Gândul că un accident ar putea să ne curme firul vieții, lăsând copila singură printre străini, ne-a făcut să renunțăm la acest gând.

Am utilizat această amintire în introducerea lecției. Le-am spus copiilor cum am renunțat la acest gând ispititor, dar am născocit firul povestirii mai departe astfel: Noi nu ne-am dus, dar a plecat un prieten al nostru într'o călătorie cu aeroplanul de-a-lungul Elveției. Din această călătorie, prietenul ne istorisește impresiile lui într'o lungă scrisoare, și eu istorisesc la rândul meu copiilor tot ce-mi închipui că-mi scrie acest prieten. Istorisesc ocolul granițelor Elveției, — și le desenează și elevii după mine; le istorisesc sborurile peste munții cei înalți și le arăt fotografiile în care munții Alpi se văd din diferite poziții; și când ajung la Mont-Blanc, mă opresc mai mult și le istorisesc povestea celei dintâi ascensiuni, pe care am citit-o într'o carte, pe care spun că mi-a trimis-o acel prieten din Elveția. Narațiunea am găsit-o în cartea lui Fabre, *La Terre*, și e admirabilă. Copiilor le-a plăcut foarte mult și i-a interesat și pe elevii practicanți, și am istorisit-o și eu cu multă plăcere, căci m'a interesat și pe mine foarte viu.

Iată o bucată din ea (*natural, în clasă am adaptat-o după nivelul minții copiilor și al vocabularului lor*):

„...Lui *Benedict de Saussure*, ilustrul savant al Genevei, îi revine cinstea de a fi conceput cel dintâi ideea îndrăzneată de a se urca în vârful lui Mont-Blanc. Nu era nici de 20 de ani, când, într'un scop științific, începe să coacă în mintea lui planul de a trece peste uriaș. Dar în zadar tânărul naturalist anunță în satul Chamonix, punctul cel mai favorabil pentru a încerca ascensiunea, și în toate ținuturile vecine, că va da o bună răsplată călăuzei care ar descoperi un drum pentru a ajunge în vârful muntelui : ani întregi de-a-rândul, cu toate încercările lui repetate, ofertele lui n'aduseră niciun rezultat. În sfârșit, la 26 de ani după aceasta, un muntean îndrăzneț, *Jacques Balmat*, ajunsese, trecând prin mii de primejdii, în vârful socotit de neajuns și, datorită curajului lui, deschise drumul științei. Balmat era atunci de 25 de ani. Inzestrat cu niște picioare sdravene și cu un stomac foarte răbdător, el era în stare să meargă trei zile în șir rozând, drept orice hrană, puțină zăpadă. Gândul de a ajunge în vârful lui Mont-Blanc devenise la el o idee fixă ; și zi și noapte se gândea la ea. Intr'o dimineață își puse cismele, își luă bastonul cu țeapa în vârf, și plecă cu o bucată de pâine într'un desag. Către seară ajunsese pe un platou înalt plin de zăpadă și lipsit de orice adăpost. Se opri să petreacă noaptea acolo. Căutând bine, sfârși prin a descoperi un punct unde stâncă, străbătând zăpada, desgolea un mic spațiu uscat. El se așează acolo, pe desagul lui, cu chipul învăluit într'o batistă, și bătând din picioare și din mâini, ca să întrețină puțină căldură. Toată noaptea ninse. A doua zi, în zorii zile, Balmat scutură zăpada care-l îngropase, dispus să-și



continue urcuşul ; dar cum Mont-Blanc se învălea în ceaţă şi cum vremea se întorcea a furtună, el văzu c'ar fi fost o nebunie să voiască să meargă în ziua aceea mai departe. Ca să nu fie cu totul în pagubă, începu să cerce-teze împrejurimile, să recunoască cele mai bune drumuri şi, după o a doua noapte petrecută la fel cu cea dintăiu, se înapoie în Chamonix. Numai atunci hainele lui se desgheţară.

N'apucă bine să se înapoieze acasă, şi află că alte călăuze plecaseră să încerce aceeaşi ascensiune. Nevrând să fie întrecut de nimeni, îşi înnoi proviziile şi plecă iar îndată, ca să le ajungă : ceea ce şi făcu la intrarea gheţarilor. După ce străbătură toţi marile întinderi de zăpadă şi ghiaţă, ajunseră în faţa unui şir lung de stânci, de creste, alergând între două prăpăstii şi mergând să se întâlnească cu Mont-Blanc. Toţi ceilalţi într'un glas recunoscură că drumul acesta era de netrecut.

Numai Balmat, căţărându-se pe creasta ameţitoare, se aşeză de-a-călare pe ea şi înainta când cu un picior, când cu celălalt ; înfricoşaţi de atâta îndrăsneală şi, de altfel, şi nemulţumiţi de prezenţa unui nou poftitor, tovarăşii lui se coborîră iar în Chamonix. În timpul ăsta Balmat, după sfortări zadarnice, recunoscu şi el că încercase imposibilul : o stâncă de netrecut îi închise drumul după un umblet de un sfert de leghe, care îl costase mai multe ceasuri. Se întoarse deci înapoi, de-a'ndaratele, mereu de-a-călare, pe crestele înfiorătoare ; şi, ne mai gă-sind pe tovarăşi lui, stătu o clipă pe gânduri dacă să se ducă după ei sau să rămână. O tainică presimţire îi spunea că trebuie să rău-sească. Şi rămase ; şi punând iar mâna pe to-iagul înfierat şi pe desag, porni iar la drum, într'altă direcţie. Cu căderea nopţii, ajunsese

la 4000 metri înălțime, într'un punct numit Marele platou. E o întindere plană de zăpadă întărită... măturată des de avalanșe și de plesnete de un vânt înghețat... Ajungând acolo, Balmat își simți vederea obosită de via strălucire a zăpezilor, de care el încă nu știa să se păzească prin mijlocul unui vâl; îi veneau amețeli; nu mai deosebea nimic. De altfel, noaptea se apropia cu pași repezi. Trebuia să se hotărască să rămână până a doua zi în acest pustiu înfiorător, fără pătură, într'o cuvertură de ghiță. Ești cuprins de uimire când îți inchipui pe acest tânăr îndrăzneț ajungând cu vărsarea serii în aceste singurătăți de mormânt, fără adăpost, fără ajutor, nefiind măcar sigur dacă vieața e posibilă pe aceste locuri înalte, și găsind numai și numai în curajul lui destule puteri ca să înfrunte astfel de primejdii.

„Imi pusei desagul pe zăpadă, povestea Balmat, și mă preparai cât putui mai bine să petrec noaptea. Câtăva vreme imi ținui ochii închiși ca să-mi odihnesc vederea; când îi re-deschisei, soarele se culca. Nu, nu mai văzusem niciodată și nu voiu mai vedea niciodată ceva asemănător. Deasupra capului meu, cerul, deși luminat și fără nori, era tot așa de negru ca și cerneala. Pe acest fond lugubru, vârful lui Mont-Blanc se proiecta, orbitor de albeață. Dar jos de tot sub picioarele mele, în câmpiile Franței, un glob mare roșu părea că innoată într'o văpaie. Era soarele care se culca în sânul norilor; dar în clipa dintâi imi fu greu să-l recunosc, atâta mi se părea de ciudat că trebuia să privesc la picioarele mele ca să-l văd. Globul cel roșu mi se păru că se cufundă sub pământ, și lăsă, mult timp după ascunderea lui, o aureolă de raze roșii care se urcau până în înaltul cerului și se terminau cu dâre palide.



Apoi începură să se formeze nori la două sau trei mii de metri sub mine. Li vedeam, împinși de jos în sus de curenții de aer purceși din câmpie, umflându-se și desumflându-se la suprafață ca valurile unui ocean suspendat în văzduh. În timpul acesta, umbra se înalță din văi, stingând unul câte unul vârfurile zăpezoase pe care cele din urmă licăriri ale zilei le zugrăviseră roșiatic. Ea se urca, se urca mereu; ai fi luat-o drept un fum des. În sfârșit, ea mă învălui; dar vârful lui Mont-Blanc mai domină câtva timp, ca o insulă de lumină, întinderea cotropită de noapte. Pe zăpezile lui, urmării cu privirea ultimele reflexe ale soarelui; apoi totul se stinse, sosise noaptea. Atunci mă cuprinse descurajarea. O tăcere adâncă, cum nu poate fi decât în mormânt, dormea peste toate zările și îmi insufla un fel de groază. Ca să-mi gonesc gândurile cele negre, începui să cânt. Vocea mea rămase fără ecou în mijlocul acestei naturi moarte; și apoi ea era așa de slabă, așa de curioasă, încât îmi făcu o impresie rea. Tăcui; mi-era frică. Scosei din desag proviziile în chip mașinal, căci nu-mi era nici foame, nici sete. Erau înghețate; pâinea era tare ca piatra. Le pusei iar în desag fără să le ating. Din locul în care mă găseam, nimic nu-mi împiedecă vederea în spre Chamonix. Văzusem, cu căderea nopții, luminile aprinzându-se în casele satului; acum le vedeam stingându-se una câte una. În clipa asta, gândeam eu, vreunul din tovarășii mei își zice, trăgându-și plapuma peste față: turbatul ăsta de Balmat trebuie să se bată peste șolduri colo sus. Bun curaj. Ei da, eu mă băteam în adevăr peste șolduri, și încă sdravăn de tot; frigul se ntețise într'atât, încât, dacă aș fi stat un sfert de oră nemișcat, aș fi înghețat pe loc. Numai

bătându-mă astfel mai păstram puțină căldură. Puterile mă părăseau; îmi simțeam capul ca strâns într'un vârtej; o greutate ciudată mi se cobora de pe craniu peste sprincene; aveam o poftă de somn de neînving; gânduri triste ca moartea îmi treceau prin minte. Dar mă luptam cu toată energia în contra acestor gânduri triste și în contra acestei nevoi de a dormi; căci știam că, dacă aș fi avut nenorocirea să mă las pradă ei, nu m'aș mai fi deșteptat. Somnul frigului e somnul mortii“.

Infățișat așa, cred că Mont-Blanc nu mai e un simplu nume și cifra rece și uscată, 4810; ci e un munte care trăiește în sufletul copiilor, care sclipește în albeața lui orbitoare, care își împletește întim existența lui cu existența unor eroi ce au îndrăsnit să-i înfrunte prăpăstiile amețitoare. Și chiar partea fatalmente mai aridă a granițelor, a vecinătăților, e îmbrăcată într'o haină mai atrăgătoare, prezentate ca văzute din sborul unui aeroplan. Se face, însă, chiar cu acest sistem, și desen și nomenclatură, dar se întretes toate într'o complexitate de împrejurări interesante.

**BIBLIOGRAFIE:** I. H. Fabre, *La terre*, S. Mehedinti, *Oameni dela munte*, F. Gansberg, *Plauderstunden*, *Streifzüge durch die Welt der Grosstadtkinder*, *Schaffensfrude*, *Demokratische Pädagogik*, I. Kühnel, *Moderner Anschauungsunterricht*, H. Scharrelmann, *Aus meiner Werkstatt*, *Goldene Heimat*, *Erlebte Pädagogik*, H. Plecher, *Pädagogik der Tat*, H. Scharrelmann, *Die Technik des Schilderns und Erzählens*.



PARTEA DOUA

**PREJUDECĂȚI ETICO-SOCIALE IN  
PEDAGOGIE**

CAPITOLUL I

1. VECHEA TELEOLOGIE  
A PEDAGOGIEI

Pedagogia actuală e încă dominată de numeroase prejudecăți de natură etico-sociologică.

Capitolul de față e o încercare de a discuta și a combate unele prejudecăți etico-sociologice. Ele privesc în primul rând *teleologia* educației. O anumită teleologie se ridică în contra metodelor de învățământ și de educație atractive, interesante, și anume prin argumente, care, după părerea noastră, sunt tot atâtea prejudecăți. Li se aduce, anume, partizanilor atracției și interesului critica următoare: Prin aceste stimulente didactice, școala formează din copii suflute slabe, caractere molesite, spirite lacome de plăceri, ceea ce însemnează oameni nepregătiți sau rău pregătiți pentru viață, viață care îi întâmpină la tot pasul cu suferințe grele, și impune trudă aspră, sfârșare adesea penibilă. Suferința e o necesitate morală, căci ea innobilează sufletul, întărește voința, oțelește caracterul.

Dacă nu deprindem pe copii din școală cu sentimentele acestea, pe care le impune viața, ci li se cultivă numai înclinarea lor pasională și instinctivă

către căutarea plăcerilor, a distracțiilor, nu le putem forma un suflet tare, o voință rezistentă, un caracter oțelit, o fire nobilă. Așa dar, după această critică, școala interesului ar contribui la slăbirea caracterelor și ar fi de aceea imorală.

Și criticii acestei școli cred a aduce și o probă pozitivă a afirmației lor: s'au înființat, zic ei, după războiu mai ales, numeroase școli zise active, în care s'au experimentat atâtea și atâtea metode bazate pe interes și plăcere. Și totuși nu se simte în lumea celor ce au trecut prin astfel de școli nicio ameliorare etică, ba, poate, dimpotrivă, căci pare a se semnala acolo mari scăderi morale. Pe când școala veche, cu disciplina ei de fier, care impune școlărilor lucruri grele, sancționate sever, formează...

Am suspendat argumentarea fără nicio intenție de figură retorică. Dacă se pretinde că școala, oricum ar fi ea, nouă ori veche, activă sau pasivă, formează chiar caracterul, atunci pretenția este sau expresia unei trufii nețârmurite, sau are singura scuză de a proveni dintr'o ignorare serioasă a psihologiei. Școala, credem noi, nu poate forma puteri sufletești, și mai puțin caracterul, care e, cele mai adesea, fructul unei evoluții de o viață. Școala numai *îndrumă* puterile și *înclinările* copiilor, le conduce și ajută în desfășurarea lor, canalizându-le în vederea unor idealuri, târziu de tot însă realizabile. Tocmai fiindcă școala veche are pretenția să formeze — mai știm noi ce? cetățeni virtuoși, caractere, — a uitat lucrul cel dintâi ce trebuie respectat să considere pe copil și *ca un scop în sine, ca o valoare proprie, independentă*, nu numai ca un mijloc; și din această cauză a uitat să organizeze *viața lui actuală*, să-i asigure un minimum de fericire prezentă. A sacrificat copilul prezent pentru problematicul viitor om de caracter.

Vai, cât e de actuală apărarea pe care o lua Rousseau fericirii prezente a copiilor!



Dar nu e nevoie să apelăm la patetismul înflăcărat al lui Rousseau. Știm și simțim toți, că suferința e așa de mare în lumea întreagă, începe așa de vreme — din leagăn — și însoțește pe om atât de statornic până la mormânt, că bilanțul vieții se soldează atât de sigur ca un noian de suferințe, față de care mulțumirile sunt ca o picătură într'un ocean (nu spune Schopenhauer, că orice plăcere e negativă, pe când durerea singură e pozitivă ?) în cât a mai face și din școală, care trebuie să se întocmească ca un raiu al copilăriei, o organizatoare de noi suferințe, de trudiri grele, de storțări penibile, e pur și simplu a adăoga *conștient* alte suferințe la suferințele pe care natura le cășunează *inconștient* oamenilor, și la acelea pe care le îngrămădesc defectele unei organizații sociale, la temelia căreia stau mereu egoismul feroce, cultul vițelului de aur și al tuturor tendințelor materialiste.

E o fățarnicie mare, adesea, la cei ce slăvesc suferința, din care parcă vor să facă un scop al vieții, opunându-l scopului ei natural, care e căutarea plăcerii, a fericirii.

Câți din acești moralști austeri, ce apar în lume cu fața încruntată, nu sunt în viața lor zilnică, ne-transfigurată de minciuni convenționale, în fond niște hedoniști materialști pasionați. Acestor moralști aparenti, noi le opunem sincer de tot ceea ce ni se pare că e idealul adevărat al oricărei vieți. Realitatea, ce nu poate fi de nimic contrazisă, e că omul năzuește mereu spre fericire, de sigur, spre o fericire care nu e decât subiectivă și pe drumuri, iarăși, compatibile cu sensibilitatea subiectivă, dar, în orice caz, spre ceea ce această sensibilitate, în chip iluzoriu sau realist, crede a fi fericirea. De ce să mascăm realități așa de vii și de tari cu formule etice fățarnice și să nu spunem lucrurilor numele lor adevărat ?

Se poate discuta în lung și în lat, și la nesfârșit,

în ce constă fericirea, care bunuri o pot da cu adevărat și care numai aparent. Voiu lua și eu îndată poziția mea în această problemă. Pentru moment am ținut să susțin că viața tinde spre fericire ca spre supremul ei ideal, iar nu spre suferință. Cine susține altă părere, sau se amăgește pe sine fără să-și dea seama, sau își pune masca austerității pe față pentru a complace unor vechi prejudecăți etice.

Toți sunt de acord, în principiu, că educația trebuie să se conformeze naturii, legilor vieții. Or, natura a pus în orice scânteie de viață tendința către plăcere, care e un tonifiant al vieții. Se poate să fie o iluzie plăcerea, cum crede Schopenhauer; dar iluzia aceasta e o necesitate vitală, ea susține viața, o ameliorează, o face să înainteze spre forme superioare, îi dă, mai presus de toate, puterea de a-și menține tendința spre perseverare, instinctul de conservare.

Să fie plăcerea, fericirea, cum par a crede unii, imorală sau amorală? Suprema lege morală e iubirea aproapelui, e altruismul, tendința centrifugală de eu. Dar e știut lucru că omul mulțumit e centrifugal de eul lui, mai sociabil, mai generos. În momentele de mare mulțumire, sufletul se deschide să ia seama și la interese străine de ale lui. Dar tocmai această capacitate de socotire a intereselor străine, această tendință centrifugală de eu, e temelia legii morale creștine, a iubirii aproapelui.

Nu vreau de loc să susțin, că n'ar fi și suferințe capabile să îndepărteze gândul dela eu. Atât de mult cred în valoarea morală purificatoare și a suferinței, încât am spus, într'altă lucrare, că dacă n'ar fi existat dela sine pe lume, ea ar fi trebuit inventată. Inșă, orice s'ar zice, suferința slăbește energia vitală a organismului și, dacă imprimă sufletului și ea tendințe centrifugale, ele sunt mai multe pasive, resortul lor de înfăptuire e slab, astenic. Omul în suferință înțelege și suferințele altora, îi compătimentește, dar



e lipsit, mai mult sau mai puțin, de energia de a activa pentru înlăturarea sau îndulcirea acestor suferințe. Nu tot așa e cu plăcerea, care e tonică, dinamică, stenică și capabilă, de aceea, pe o scară mai mare, să nască tendințe spre generozitate *activă*.

Fără îndoială, nu pe toți plăcerea, fericirea îi transfigurează astfel în ființe generoase active. Sunt atâția, care, în buna lor stare mulțumitoare, uită că mai sunt și alții pe lume. Însă sunt plăceri și plăceri, e fericire și fericire, și aici e locul să iau poziția de care am pomenit mai sus, în problema: care bunuri sunt generatoare de adevărată fericire?

Voi fi întâmpinat dela început cu observarea că fericirea, constând într'o sumă de plăceri, și plăcerile fiind simțite subiectiv, atât ca intensitate cât și în privința izvorului lor, e imposibil a se stabili un criteriu obiectiv, după care să se recunoască adevărata fericire. Totuși, e un criteriu: e *durata* sentimentului. Dacă indivizii caută sau au parte de plăceri, care sunt puțin trainice, care sunt efemere sau, și mai mult, care, prin exercițiul prea prelungit, se transformă de-a-dreptul în opusul lor, în dureri, atunci e evident că aceste plăceri nu sunt capabile să facă pe om fericit, căci au în ele antiteza lor, germenul distrugerii lor și al transformării, mai vremelnice sau mai târzii, în dureri. Din contră, dacă plăcerile încercate sunt durabile, indefinit durabile, și dacă, mai ales, cum se întâmplă cu cele mai multe, devin și mai intense prin durată, prin repetiția lor în diverse forme, atunci e sigur că ele fac fericirea omului ce le încearcă, fiindcă își păstrează indefinit și calitatea și tăria.

În categoria întâi punem plăcerile, care își au izvorul în satisfacții de trebuințe organice, materiale. Când sunt căutate, cum e sănătos, fiindcă e natural, ca mijloace pentru un scop, nu ca un scop în sine, ele sunt justificate de scopul lor, care e: conservarea vieții fizice și întărirea ei pentru a rezista în lupta

pentru cucerirea bunurilor ideale. Cu o formulă, e drept, prea populară, se zice antitetic: mâncăm ca să trăim, nu trăim ca să mâncăm. Și atunci scopul vieții, din momentul ce satisfacerea trebuințelor organice cade la rangul de mijloc, e numai urmărirea bunurilor ideale. Sentimentele de plăcere, pe care le produc aceste bunuri ideale, sunt și foarte puternice și foarte durabile. Departe de a le toci, cum se întâmplă cu plăcerile materiale, repetiția le intensifică, le desvoltă și le complică. Credem că e imposibil s'ajungă la saturație de simfoniile lui Beethoven, s. e., un iubitor de muzică superioară; și un amator de pictură superioară nu s'ar putea să nu contemple de fiecare dată, cu emoție crescândă, o madonă de a lui Rafael, s. e. Madona Sixtină dela Dresda, după cum e nesecată plăcerea estetică pe care ți-o pricinuește o capodoperă de artă statuară, bunăoară Venus din Millo, dela Paris. Cât privește arta arhitecturii, emoția ce ea comunică e și mai intensă, mai ales arhitectura bisericască, pentru că în ea se'mbină armonic, când e adevărată artă, emoția estetică cu cea religioasă, emoții care au fost dela origină intim amestecate. Intrebuințând o comparație din domeniul unor senzații, e drept, neplăcute, putem zice, că sentimentele provocate de bunurile ideale sunt întocmai ca apa mării, care nu numai că nu-ți potolește setea, dar ți-o sporește cu fiecare înghițitură. Toate emoțiile fine, superioare, care derivă din satisfacerea trebuințelor zise morale, au acest caracter, că pot fi gustate indefinit, neducând niciodată la saturație, pe când plăcerile rezultate din exercițiul funcțiilor organice au o limită, foarte apropiată, dincolo de care ele se transformă în dureri acute, ce merg chiar până la primejduirea vieții.

Să analizăm, desbrăcați de orice prejudecăți și fără să ne rușinăm de a spune lucrurilor pe nume, câteva încarnări de sentimente superioare, spre a constata resortul lor intim, adânc. Și întâi să luăm forma



cea mai tipică de sentiment superior, în care plăcerea și suferința se împletesc intim: sentimentul încercat de misticii și martirii tuturor religiilor. Se știe că nenumărați mistici, asceți, sfinți și sfinte, au dus o viață plină de renunțări, de suferințe profunde, provocate ori voluntar, spre a-și pregăti sufletul prin tortura corpului către starea mistică a extazului, a contemplării lui D-zeu, ori provenite din nespusele crudele torturi la care i-au supus persecutorii. Deasupra tuturor suferințelor a planat însă un sentiment, care le-a atenuat mult, dacă nu chiar le-a înăbușit în conștiință: sentimentul plăcerii imense de a complace Divinității, bucuria de a se apropia de ea, de a se simți susținuți, în suferința lor, de D-zeu însuși sau de îngerii lui. Ioana d'Arc n'ar fi mântuit Franța și nu s'ar fi urcat pe rug cu curajul pe care omnia îl va admira cât ea va fi, dacă nu s'ar fi crezut înconjurată, asistată și condusă de arhangheli și sfinți. Intensa plăcere ce simțea în această credință, de a fi susținută de slujitorii cei mai apropiați ai Domnului, i-a dat tăria să suporte tortura arderii trupului pe rug, ba poate chiar să n'o simtă de loc. Socrate a consimțit să moară cu atâta seninătate, susținut de sentimentele de plăcere pe care i le produceau convingerea că se supune celei mai înalte legi morale supunându-se legilor țării, precum și credința nesdruncinată în nemurirea sufletului. Și Giordano Bruno a suferit martiriul arderii pe rug, cu plăcerea de a nu fi abjurat dela convingerile lui asupra Divinității. Și Galileu în ce va fi găsit tăria de a suporta până la adânci bătrânețe torturile inchiziției, dacă nu în plăcerea de a rămâne consecvent cu crezul său științific, de a nu ceda din ceea ce era la el convingere profundă, știință, am putea zice, iluminantă?

Și biografiile artiștilor mari sunt pline de probe, că au putut suferi imens pentru ideal numai pentru că au fost susținuți de iubirea arzătoare a acestui ideal,

de plăcerea de a se apropia de el și de a-l realiza. Și oamenii de știință, care își petrec viața în laborator, scrutând cu infinită răbdare misterele naturii și vieții, și făcând experiențe primejdioase, de ce sunt îmboldiți la această viață de sacrificiu, dacă nu de plăcerea cercetării, de sublima bucurie a descoperirii sau numai a presentimentului ei? Și-ar mai fi mulți „și“, socotim însă exemplele înșirate suficiente.

Tot ce e eroism adevărat în lume: eroismul mistic, eroismul filosofic, artistic, științific, eroismul militar, eroismul politic, se leagă, de cele mai multe ori, de grele suferințe și jertfe, dar se susține prin noianul acestor suferințe numai și numai prin plăcerea care se naște din *încercarea* de apropiere de idealul respectiv: religios, filosofic, artistic, etc. Adesea ajunge, într'adevăr, să-ți producă cea mai mare fericire numai conștiința de a fi luptat sincer pentru înfăptuirea idealului, chiar dacă această înfăptuire e întrevăzută peste veacuri. Ei bine, e absurd, e nespus de fățarnic să se tăgăduiască imboldul acesta intens dinamic al plăcerii în toate sentimentele și faptele mari! O fi frumoasă, nu tăgăduim, concepția eroismului pentru eroism, a faptei morale izvorînd numai din conștiința logică a datoriei pentru datorie, dar ea e rece, construcție pur logică, nu realitate psihologică. Realitatea psihologică e că plăcerea, fericirea, e, după o comparație a lui Hegel, ceea ce e sângele pentru viață, e condiția *sine qua non* a oricărei lupte pentru ideal.

Cred că nu mai rămâne îndoială, la lumina acestor fapte înșirate fugitiv, — eu cel puțin nu mă mai îndoiesc de loc — că formula lui Aristot, după care tendința vieții e plăcerea, e fericirea, e perfect veridică, și numai o calculată ipocrizie, ori, în cazul cel mai bun, numai o îmbătăre cu frazeologie abstractă, o poate contesta. Eu nu sunt partizanul unui hedonism utilitarist vulgar. Doar am accentuat categoric, că fericirea izvorăște numai din exercițiul intens, nedefinit



al funcțiilor psihice superioare, din satisfacerea trebuințelor morale înalte, care s'au organizat și se organizează din ce în ce mai mult în sufletul omului în desfășurarea lui evolutivă: trebuința religioasă, metafizică, estetică, morală, intelectuală, care rămân un scop, pe când exercițiul, ce trebuie relativ repede limitat, al trebuințelor materiale, rămâne numai un mijloc.

Cu o formulă sintetică, *fericirea stă în căutarea, cultivarea și transmiterea valorilor spirituale*. Această formulă cuprinde în ea toată teleologia educației, așa cum o concep eu. Voiu reveni asupra ei într'un capitol special. Pentru moment, voiu examina formula teleologică, atât de prețuită de mulți pedagogi, că educația are de scop să pregătească pentru viață, formulă pe care, din numeroase puncte de vedere, o găsesc plină de prejudecăți.

Pregătirea pentru viață e înțeleasă în diferite feluri.

Unii înțeleg să pregătească pe copil pentru *cariera lui viitoare ca om*. Alții înțeleg să-l pregătească *pentru viața cetățenească*, și alții înțeleg prin „pregătirea pentru viață” înarmarea lui cu mijloace fizice și psihice pentru a străbate mai ușor prin viață, pentru a se adapta mediului în care va trăi, stăpânindu-i toate contingentele lui materiale și morale. Unii cred că pregătesc mai bine pentru viață pe copil, dacă-l deprind cu virtuțile sociale ale: supunerii, respectului de lege, iubirii de aproapele, etc., iar alții îl socotesc mai bine pregătit dacă vine în societate înarmat mai mult cu virtuți individualiste, cu înclinări personaliste. În sfârșit, sunt atâtea și atâtea nuanțe în interpretarea conceptului „pregătire pentru viață”, și fiecare nuanță, drept și obiectiv judecată, cuprinde partea ei de adevăr.

Trebue însă, dela început, lămurite următoarele chestiuni:

1. Pregătirea trebuie să se facă pentru viață așa cum e ea acum, cu toate scăderile și aspectele ei

imorale, sau, și mai rău, amorale, sau pentru viața care *trebuie să fie* ?

2. Așa cum e organizată școala noastră de astăzi, cu programele și metodele ei, și cu disciplina la care supune pe copii, îi pregătește ea cu adevărat pentru viață, chiar în sensul utilitarist, care e cel mai mult subînțeles, dacă nu chiar explicit, în noțiunea de pregătire pentru viață ?

3. În sfârșit, nu e cea mai bună pregătire pentru viață, și reală și ideală, copilăria și tinerețea fericite ? Să încercăm să lămurim aceste chestiuni.

Întâi să vedem dacă pretenția că școala sforțării pregătește pentru viață, e justificată de realități. Dacă cercetarea ar duce la un răspuns afirmativ, cel puțin teoria s'ar dovedi îndreptățită din punctul ei de vedere, și ar fi de discutat numai concepția teleologică a ei. Vom vedea însă, și o afirmăm anticipat, că școala de azi e nespus de departe de a atinge măcar acest scop utilitarist pe care-l afișează : ea nu pregătește pe copil cu adevărat pentru viață. Învățământul e mai mult de vorbe și primit de elevi cu pasivitate, de cele mai multe ori și cu plictiseală, și soarta unui astfel de învățământ e uitarea lui aproape imediat după părăsirea școlii. Din clasa a II-a primară se chinuesc copiii cu o gramatică scheletoasă, lipsită de orice miez intuitiv, plină de reguli și definiții, și, dacă metoda de predare a acestor abstracțiuni verbale nu mai e aceea zugrăvită cu atât umor, dar și tot atât de dramatic, de Creangă, e totuși o metodă uscată, lipsită de viață, cu totul stereotipă și, deci, plictisitoare și distrugătoare de interes. Nimeni nu învață din gramatică să scrie limba corect și s'o vorbească, necum să învețe a compune ceva cu pecete personală. Apoi, metoda de predare însăși a compunerii a rămas, în cele mai multe școli, un șablon, care uniformizează scrisul copiilor, forțându-i să aibă interes uniform : să scrie toți despre aceeași temă și în același stil.



Copiii nu ies din școală nici măcar cu *plăcerea de a citi*. Nu sunt izolate, ci legiune, cazurile de absolvenți ce nu mai pun mâna odată pe carte, după ce au părăsit școala, și care de aceea uită repede și să citească. Se'ncearcă să se aducă câte un corectiv la această tocire a interesului pentru citit, înființându-se, unde se poate, biblioteci populare. Dar nu e rară plângerea celor ce conduc astfel de biblioteci, că foarte adesea cărțile rămân cu foile netăiate, în bibliotecă, prăfuite și roase de șoareci. Dacă din școală copiii n'au plecat cu gustul pronunțat de citit, cu plăcerea desfătării înalte, pe care o dă lectura cărților interesante și frumoase, foarte cu greu se poate forma mai târziu un astfel de gust, căci trebuie pentru asta să se întâlnească împrejurări cu deosebire fericite.

Școala n'a pregătit pentru viață pe copii, dacă n'a fost în stare să le trezească acest gust viu de lectură, prin care să-și umple inteligent și util răgazul vieții. Și atunci rămân să-l umple petrecerile ușoare, sterile, dacă nu atracțiile spre delectări vițioase, care duc repede la pierzania sufletului și a vieții.

Dar pe linia necesităților vitale ce cer *abilitate aritmetică*, ce face școala de azi, care pretinde că pregătește pentru viață? E drept că la aritmetică școlarii sunt supuși unor penibile eforturi, că orele acestui obiect sunt pentru ei ore de tortură și spaimă. Dar se contează mult, pentru formarea elevilor, pe *exercitiul formal* al inteligenței, pe care matematicile îl prilejuesc. Dar e deajuns exercitiul formal? Nu trebuie să se aleagă copiii, dacă e vorba să fie pregătiți pentru viață, și cu un câștig intelectual *material*: cu ușurința de a calcula *în toate contingențele vieții practice pe care ei o trăiesc*? Oare viața îi pune pe copii numai în situații de exercițiu formal al minții, ori le pretinde, mai de grabă, capacitate de rezoluție repede în actele vieții practice, prin urmare abilități materiale de înfăptuire? La ce folosește în viață co-

piilor exercițiul formal cu definițiile și regulile geometrice, dacă în viața lor zilnică nu sunt în stare să construiască obiecte utile, de diverse forme geometrice, și să calculeze costul lor cu ușurință, aplicând, la construcția acestor obiecte, regulile de calcul al volumelor, materialelor și al prețului lor? Și geometria, care are o origină atât de concretă și practică, și care se poate preda numai pornind dela realități concrete și practice, și ea e azi în școală o știință de exercițiu pur formal. Să fim bine înțeleși: niciodată nu ne-am ridicat în contra exercițiului formal, educativ, pe care-l pot ocasiona diferitele discipline de studiu. Dar nu e de ajuns, și nu se pot mulțumi mai ales pedagogii formulei „pregătire pentru viață“, numai cu exercițiul pur formal. El trebuie dublat cu câștiguri materiale, practice, căci viața, înc'odată, nu pune pe copii numai în situații de exercițiu pur formal al puterilor sufletești, ci cere de la aceste puteri și realizări practice.

Dacă examinăm sub acest punct de vedere și învățământul realist din școala de azi: științele naturale și fizico-chimice, constatăm că și el se mulțumește aproape numai cu exercițiul formal al minții, neglijând cu totul pe cel material. Programul uniform de cunoștințe, care nu admite nicio elasticitate regională, localistă, face ca de cunoștințele comunicate de aceste discipline să se folosească în viață cel mult copiii care au în mediul lor imediat puțină de intuiție vie a noțiunilor înfățișate de ele — dacă se folosesc și ei. Programul cu intuiții pur câmpenești e prea puțin folositor copiilor din orașe, care vor trăi în orașe, pe lângă că asimilarea lui e indigestă pentru o minte care n'are aparat apercetiv pregătit în deajuns de viața antescolară, de mediul ei de viață, pentru noțiunile respective. Și e, la dreptul vorbind, iluzoriu și la sate folosul pentru viață al învățământului de azi al șt.-naturale. Niciun copil nu iese din școala primară sătească cu mai multă plăcere de



munca ogorului părintesc, cu mai multă abilitate productivă. Se va zice că e rostul școalelor de agricultură să intensifice plăcerea și priceperea de muncă agricolă. Dar să fie oare rostul școlii primare numai să îndoape creierul copiilor cu câteva banalități asupra plantelor, învățându-i despre ele lucruri pe care ei le și știu din vieață, mai mult chiar decât le știe manualul? Toate noțiunile botanice s'ar preda mult mai bine, chiar numai pentru interesul științific teoretic, într'o grădină și pe un teren de experiențe agricole. Unde mai punem însă, că ar crea și netăgăduite abilități practice celor ce vor fi duși de vieață spre acest domeniu de muncă, și la noi aceștia sunt cei mai mulți! Azi, toți care cunosc lucrurile din observație proprie pot — și trebuie — să mărturisească sincer: învățământul zis realist e pur verbalist, nu apropie pe copii mai mult de realități și nu le dă *nicio putere în plus* asupra acestor realități. Și atunci se chiamă că el pregătește pentru vieață? *A ști fără a putea, nu va să zică de loc a ști, pe când a putea va să zică sigur a și ști.*

Rezultă din această scurtă cercetare a roadelor școlii de azi, zisă a sfortării, că ea e departe de a-și împlăni scopul pe care-l slăvește în teorie: să pregătească pentru vieață. Pregătirea pur formală nu e o pregătire pentru vieață.

Dar să examinăm și latura aceasta a pregătirii pur formale, să vedem dacă măcar pe aceasta o realizează cum trebuie. Se zice că prin disciplina ei constrângătoare și prin sfortările mentale pe care le cere învățământul greu, dat de ea, învățământul acela legat chiar de suferințe, ea înarmează pe copii cu atâtea și atâtea virtuți necesare în vieață: cu supunerea, răbdarea, sfortarea, etc., etc.

Putem să dăm numeroase exemple, care să dovedească că multe din procedeele școlii de azi, departe de a cere elevilor adevărată muncă și sfortare, sunt pueril de ușoare.

E drept că ce e prea ușor, prea pueril, e adesea, — fără paradox, — foarte greu, nu însă greu în sine, cum pretind partizanii acestor procedee, ci greu pentru că naște plictiseală, indiferență. Și studiul în plictiseală, în indiferență, de sigur că e greu. Dar greu, o repet, nu pentru munca pe care o cere, și tocmai aceasta se pretinde: că această școală pune pe copii la muncă grea.

Când, la aritmetică, elevii sunt conduși, prin raționamente invariabile, la soluții de probleme, pe căi uniforme, acest procedeu, departe de a-i stimula la muncă intelectuală adevărată, intensă, îi face cu totul receptivi, pasivi. Minte lor nu e stimulată la o muncă personală, independentă, adevărat activă, fiindcă nu e slăbită nicio clipă din chingile întrebărilor stereotipe, fiindcă nu i se dă nicio inițiativă de judecată proprie. Copiii ar găsi și singuri deslegarea problemelor, și nu numai pe un drum, acela pe care sunt conduși cum sunt duși orbii de mână, ci pe drumuri cât mai felurite, de ei dibuite și găsite. Am citat în lucrarea: „*Viața în Studiul Matematicilor*“ câteva exemple foarte edificatoare în această privință. Dăm și aici câteva:

Fie, s. e., să se rezolve prin calculul mental exercițiul 420 — 180.

După procedeul uniform, elevii sunt conduși să scadă din descăzut întâi suta scăzătorului, apoi zecile lui.

$$\begin{aligned} a) \quad & 420 - 100 = 320 \\ & 320 - 80 = 240 \end{aligned}$$

Nu toți copiii însă gândesc la fel. Mai sunt multe soluții posibile. Se poate scădea întâi din descăzut zecile lui care sunt și în scăzător, apoi sutele scăzătorului din sutele rămase la descăzut, și apoi din ultimul rest al acestuia zecile rămase scăzătorului.

Deci avem și soluția *b*:

$$\begin{aligned} & 420 - 20 = 400 \\ & 400 - 100 = 300 \\ & 300 - \underline{60} = 240 \\ & \quad \quad \quad 180 \end{aligned}$$



Soluția *c*:  $400 - 100 = 300$   
 $300 - 80 = \underline{220} + 20$  zecile ne-  
 scăzute ale descăzutului.  $240$

Soluția *d*: La 180 punem 20 ca să se facă 200  
 La 200 „ 220 „ „ „ „ 420  
 Deci: la 180 „ 240 „ „ „ „ 420

Soluția *e*: La 80 punem 40 ca să se facă 120  
 La 100 „ 200 „ „ „ „ 300  
 Deci: la 180 „ 240 „ „ „ „ 420

Soluția *f*: La 180 punem 220 ca să se facă 400  
 La 400 „ 20 „ „ „ „ 420  
 $240$

Soluția *g*: La 100 punem 200 ca să se facă 300  
 La 80 „ 40 „ „ „ „ 120  
 Deci: la 180 „ 240 „ „ „ „ 420

Iată, deci, atâtea soluții pentru aceeași problemă. De ce să ținem morțiș numai la cea dintâi: ca elevii să scadă întâi sutele scăzătorului, apoi zecile lui? Și dacă elevii nu găsesc dintru'ntâi atâtea soluții, e bine să fie lăsați să gândească singuri, chiar dacă se pierde vreme până să rezolve într'un fel sau altul problema, sau să fie la început conduși pe mai multe căi, spre a-i deprinde cu gândirea la soluții diferite.

Alt exemplu: Un melc se urcă pe o scândură lungă de 12 m. străbătând ziua 3 m. Noaptea însă se coboară cu 2 m. În câte zile va străbate melcul scândura?

După șablon, copiii pot fi conduși să socotească astfel:

Ziua întâi			$3-2 = 1$
„ a doua	(1)	+	$3-2 = 2$
„ „ treia	(2)	+	$3-2 = 3$
„ „ patra	(3)	+	$3-2 = 4$
„ „ cincia	(4)	+	$3-2 = 5$
„ „ șasea	(5)	+	$3-2 = 6$
„ „ șaptea	(6)	+	$3-2 = 7$
„ „ opta	(7)	+	$3-2 = 8$
„ „ noua	(8)	+	$3-2 = 9$
„ „ zecea	(9)	+	$3-2 = 10$
„ „ unspr.	(10)	+	$3-2 = 11$
„ „ doispr.	(11)	+	$1 = 12$

Nu e însă mai simplu să fie lăsați copiii a judeca singuri astfel: dacă ziua se urcă trei m. și noaptea se coboară doi, câți metri străbate într'o zi? Toți metrii în câte zile? <sup>1)</sup>

Ca exercițiu nu e rea nici soluția întâi, dar la ea trebuie să se recurgă nu cu orice elevi, ci numai cu cei mai slabi, care nu se gândesc *singuri* să facă diferența între cât merge melcul în sus ziua și cât se coboară noaptea. Dar, după ce s'a rezolvat problema prin cea dintâi cale, să fie provocați elevii, tocmai fiindcă au socotit astfel, în timp lung, să se gândească cum ar putea-o rezolva repede de tot, dintr'o gândire.

Dar și altă soluție pot găsi elevii: dacă melcul ar merge în fiecare zi 3 m., și noaptea ar sta, fără să se coboare, în câte zile ar urca scândura de 12 m.?

$$12 : 3 = 4.$$

Coborînd însă zilnic 2 m., el face pe zi un singur m. Deci:

$$12 : 1 = 12.$$

Nu e problemă de aritmetică și geometrie, care să nu dea ocazie unei adevărate efortări mintale, dacă se îngăduie copiilor să cugete, și *neconduși*, la soluția

1. Aceste întrebări nu trebuie puse de învățător, ci elevii înșiși să fie lăsați a și le pune. Așa fac efortare mintală, altminterlea niciuna.



ei, să dibuească, *chiar rătăcindu-se*, mai multe drumuri.

Pe când conducerea lor prin raționamente uniforme le ușurează enorm munca, fiindcă le creează obiceiuri rigide de gândire. Departe, deci, de a li se face o școală de sforțare prin procedeul uniform de a se îndruma elevii spre soluția problemelor, li se face o școală ușoară, pasivă, — grea numai din punct de vedere afectiv, fiindcă trezește plictiseală, desgust.

Compunerea după tipare fixe, care se practică încă în cele mai multe școli, e tot un mijloc de a deprinde pe elevi cu economia de sforțare. Cum am spus și în altă parte, la întâia vedere compunerea liberă pare foarte ușoară, o jucărie ce nu pune mult în mișcare gândirea copiilor, pe când compunerea îngrădită în tipare uniforme ar părea mai grea. E grea, e adevărat, însă numai pentru că plictisește. Grea cu adevărat e însă numai compunerea liberă, fiindcă ea provoacă la activitate intensă personală și spiritul de observație al copiilor și imaginația lor și, ceea ce e mai important, facultatea proprie de exteriorizare a impresiilor și ideilor. Compunerea liberă frământă nespus mai mult sufletul copiilor, le atâta mereu curiozitatea de a observa lumea înconjurătoare zilnică, le transfigurează intuițiile ce altfel, prin puterea deprinderii, ar rămâne cu totul banale și n'ar exercita nicidecum simțul expresiei colorate. Toată această frământare vie a funcțiilor de intuiție și expresie e, în fond, o muncă foarte grea, și numai superficial pare ușoară, pentru că sforțarea e atenuată de plăcerea pe care ea o produce.

Toate procedeele metodice minuțios analitice, logice, ce se silesc să ridice tot învățământul în lumina numai a conștiinței perfecte, nelăsând nimic pe seama elaborării profunde subconștiente, nu provoacă pe elevi la adevărată muncă, la intensă sforțare, cum pretind, ci cu totul dimpotrivă, ușurează sforțarea, creind mecanisme habituale de intuiție și gândire.

Singura greutate, ce aduc ele, e aceea a plictiselii, dar nu credem să fie satisfăcute de o astfel de greutate, să fi urmărit în realitate o astfel de efort. Așa dar, școala zisă a efortului nu e de loc ce pretinde că e, și cade, de aceea, și corolarul: pretenția că, prin această însușire ce-și atribue fără cuvânt, ea pregătește pe copiii pentru viață. Școala interesului, însă, e ea școala adevăratei efort, a activității intense, căci interesul ațâță și mobilizează atenția caldă, dinamică, profundă, durabilă, atenția ce ia în piept toate greutățile și totuși le duce cu plăcere. *De această muncă, pe care s'o iubească, iar nu s'o blesteme, au nevoie mult în viață, și școala, care dă deprinderea iubirii de muncă, e școala interesului, nu a efortului. Școala interesului, deci, pregătește cu adevărat pentru viață.*

Să trecem acum la alta din cele trei chestiuni ce ne-am pus în legătură cu formula „pregătire pentru viață“. Pregătirea pentru viață cum se înțelege? Pentru viață  *așa cum e*, cu toate păcatele ei, sau pentru viața ideală, ce rămâne a fi năzuită și pe cât posibil creată?

Dacă e vorba să fie pregătiți elevii pentru viață așa cum ea e, atunci nu numai că n'ar trebui îndrumați către virtute, către caracter, ci, cu totul dimpotrivă: ar trebui deprinși cu minciuna, fățarnicia, obrăznicia, duritatea, egoismul, fiindcă în societatea de azi cu astfel de însușiri se străbate și se triumfă, în general. Intr'o astfel de societate, modestia, adică prețuirea moderată de sine și îndoiala de sine, iubirea neclintită a adevărului, sinceritatea, bunăvoința, iubirea de semenii, sunt calități care departe de a ajuta pe cineva să se adapteze la mediu, să învingă în viață, îl desarmează, îl dau pradă tuturor înșelătorilor. Oamenii virtuoși sunt niște desadaptați în societatea actuală, niște învinși ai vieții. E o crudă realitate, dar e realitate!

Din punct de vedere utilitarist, și acesta e punctul



de vedere care e mai mult înțeles în formula „pregătire pentru viață“, școala, spre a-și atinge acest scop, ar trebui să predice direct, pe față: fiți șireți, ipocriți, vanitoși, cu tupeu, mincinoși, umiliți față de cei mari, umilitori către cei mai mici ca voi, lacomi de bunuri materiale, oportuniști, fără nicio credință, cinici! Așa străbateți și triumfați în societatea de azi!

Sigur, nicio școală nu ține această predică, ci tocmai pe cea contrară. Și bine face, fiindcă, în fapt, fericirea pe care o dă orientarea materialistă în viață e cu totul iluzorie. Omul lipsit de caracter moral, oportunist și cinic, ajunge, e drept, la situații, are izbânzi ușoare în viață, dar împăcare adevărată cu sine nu poate avea niciodată, fiindcă nu poate să nu recunoască în sine cât îi e sufletul de decăzut. Și când vine ceasul suprem, al alcătuirii bilanțului faptelor de pe pământ, nu e om, cât de cinic să fi fost în cursul vieții lui, care să nu fie copleșit de întristarea cea mai crudă la gândul că a trecut prin viață gol la suflet, uscat la inimă și că, deci, a trăit zadarnic, inutil pentru semenii. Ceasul acestei sancțiuni severe a propriei conștiințe bate sigur, cândva, pentru toți. Dar, foarte adesea, sancțiunile conștiinței vin mult mai de vreme și n'așteaptă ceasul morții. Câți nu sunt repede desamăgiți de înălțimile pe care izbutesc vremelnice să se urce! Cât de des nu sunt aduși ei, să blesteme ceasul când s'au aruncat, împinși de ambiții de glorie, și de putere, și de avere, în vârtoarea răspântiilor politico-sociale, și să regrete amar clipelile de liniște ce li se scurgeau tihnit și mulțumitor într'un cerc mai mic, încărcăți de datorii sociale mai modeste, e drept, dar pe care erau pe deplin stăpâni, și a căror împlinire sigură le da o îndestulătoare fericire.

N'aș putea zugrăvi mai bine foloasele vieții liniștite, retrase, de care fug atâția fără să-și dea seama ce bunuri neprețuite lasă în urma lor, decât citând

următoarea admirabilă pagină din romanul scriitorului rus Merejkovski: „*Le Roman de Leonardo da Vinci*“. În capitolul VI intitulat: „*Jurnalul lui Giovanni Beltraffio*“, un discipol al lui Leonardo, acest discipol povestește, între altele, următoarea scenă petrecută într'o zi între maestru și alt discipol al lui, Andrea Salaino:

„Andrea Salaino se plânge uneori, cu amărăciune, de plictiseala vieții noastre monotone și solitare, susținând că elevii celorlalți maștri trăesc mult mai vios. Ca și o domnișoară, el arde de dorința să aibă haine nouă și e dezolat că n'are și el ca să se arate lumii cu ele. I-ar plăcea și lui serbările, sgomotul, strălucirea, mulțimea și privirile iubitoare. Astăzi, maestrul, după ce i-a ascultat doleanțele, i-a mângâiat părul inelat și i-a răspuns cu un ton de blândețe ironică:

— Nu fii mähnit, băiețașule! Iți făgăduesc să te iau cu mine la serbarea viitoare dela Palat... Până atunci, vrei să-ți istorisesc o fabulă?

— O da, o da, maestre! nu mi-ați mai istorisit de atâta vreme! zise Andrea plin de bucurie, ca un copil, și așezându-se la picioarele lui Leonardo ca să asculte.

— Pe o colină, deasupra unui drum mare, începuse maestrul, acolo unde se sfârșea grădina, stătea o piatră înconjurată de arbori, de mușchiu, de flori și de iarbă. Odată, văzând o mulțime mare de pietre pe drumul cel mare, vru să fie și ea printre ele și-și zise: „Ce plăcere gust eu printre florile astea fragede și trecătoare? Mi-ar plăcea mai bine să trăiesc printre semenele mele, printre surorile mele, pietrele!“ Și piatra se rostogoli pe drumul cel mare, lângă cele pe care le pismuia. Dar, acolo, roatele carelor grele începură s'o stărâme; potcoavele catârilor, cailor, cismele o călcară fără milă. Când, uneori, putea să se ridice puțin și credea să răsunle mai în voie, o acoperea noroiul sau gunoiul vitelor. Și atunci se



uita întristată la vechiul ei loc singuratic, care i se părea acum raiul.

Așa se întâmplă, Andrea, tuturor celor care părăsesc contemplarea calmă și se cufundă în pasiunile mulțimii plină de răutate“.

Nu vreau să înțeleg prin aceasta, că școala trebuie să predice iubirea vieții solitare cu orice preț, tendința de retragere totală din văltoarele vieții publice. Dar fabula lui Leonardo da Vinci e o admirabilă și frumos administrată lecție morală, care ne învață să prețuim binefacerile vieții modeste, contemplative, liniștite, fiind mai fericitoare, în atâtea și atâtea privințe, decât viața agitată și frământată de ambiții de urcare. Aceasta dă atâta de puțin răgaz îndeletnicirilor creatoare de sentimente durabile, pe cât îl dă de mult cea dintâi.

Cât de înțelepți ar fi în viața lor publică atâți oameni de stat, sau preținși de stat, dacă și-ar impune, din când în când, ceasuri de solitaritate, de coborîre purificatoare în adâncul conștiinței! Atunci s'ar trezi mai sigur în ei gândul că numai o justificare poate avea izbânda lor de a se fi urcat pe cele mai înalte trepte ale ierarhiei sociale: aceea că, în toată sinceritatea cugetului, se află pe ele numai pentru a fi slujitorii desinteresați ai semenilor lor, care i-au ridicat acolo.

La întrebarea, pentru care viață trebuie să pregătească școala pe copii, pentru aceea care e sau pentru cea care trebuie să fie? răspunsul e, așa dar, neîndoios: *pentru viața ideală*. Cum însă ajungerea, sau fie măcar și apropierea numai de o astfel de viață, e întovărășită sigur de multe suferințe; cum pregătirea de luptători pentru ideal e o pregătire pentru o viață de abnegație, de devotament, de sacrificii, și astfel de însușiri nu se pot susține decât prin optimismul firii, școala trebuie să organizeze astfel viața copiilor, încâtsă le creeze sigur acest optimism. Școala sfortării, însă, a muncii în silă, care

face din copii flori ofilite, nu poate fi generatoare decât de scepticism și pesimism, e o școală care, prin aceasta, istovește și puterile intelectuale și facultatea de sensibilitate altruistă, o școală ce înăsprește și acrește sufletul și inima copiilor, și-i trimite în viață cu tendința sigură de a căuta cu orice preț, în izbânzi ușoare, despăgubirea copilăriei amarnic trăite. Școala care nesocotește drepturile copilăriei, scurtând-o și maturizând-o înainte de vreme, nu pregătește pe copii pentru viața ideală. Ea socotește pe copil *numai ca un mijloc pentru un scop, nu și ca un scop în același timp*. Și tocmai de aceea el nu devine, când e timpul să devină, mijlocul ce ea a nădărdit să devină. Școala interesului, dimpotrivă, nu uită acest mare imperativ pedagogic : copilul trebuie privit și ca un scop, și ca o valoare proprie, independentă de utilizările ei sociale problematice. Și lăsând, așa dar, copilăriei drepturile ei, ea n'o scurtează prematur ; o lasă să crească liniștit, viguros, cu hrana ei cea mai substanțială și trupește și sufletește : cu voioșia firii. Și cu aceasta pregătește societății indivizi mult mai apti să-i înfăptuiască, la timpul convenit, imperativele ei de indiscutabilă valoare și utilitate.

Cu aceasta am răspuns și la ultima chestiune pusă : neîndoios lucru, copilăria și tinerețea fericite pregătesc mai bine pentru viață decât cele ce se târăsc în suferință și trudă grea, în muncă penibilă, blestemată.

Ar mai fi de răspuns la întâmpinarea ce se face școlii interesului, pe care am amintit-o chiar dela începutul acestui capitol : aceea, că școala aceasta și-a făcut dovada valorii ei etice, pentrucă a dat serii de absolvenți destul de numeroși, dar în societățile respective nu se simte nicio ameliorare etică, poate dimpotrivă.

Se poate să fie justă această observare, deși e foarte greu de stabilit statisticește influențele etice



ale școlii noi față de cele ale școlii vechi. Dar dacă e justă, explicația rezidă în faptul că direcția pedagogică a școlii muncii are și ea lacune, și cea mai de seamă e aceea, că a neglijat să pună la baza ei o intuiție etico-filosofică superioară despre lume și viață. Ea dat o excesiv de mare atenție laturii metodologice, căreia i-a adus, e drept, numeroase și profunde îmbunătățiri, dar a cam neglijat latura teleologică a pedagogiei, adică fundamentul ei filosofic, metafizic și etic.

Unul din cei mai de seamă pionieri ai școlii muncii în Germania, care a adus contribuții admirabile metodologiei noi, institutorul *H. Scharrelmann* din Bremen, n'a întârziat să vadă că școala muncii, fără o bază metafizică teleologică bine clădită, e o școală ridicată în vânt, fără aderențe strânse cu laturile cele mai adânci ale sufletului omenesc. Într'o scrisoare adresată mie, el deploră cu amărăciune ceea ce numește lipsă de înaltă finalitate (*Ziellosigkeit*) a partizanilor extremiști ai școlii active, care nu se sfîesc, în zelul lor, să facă chiar printre elevi propagandă în sprijinul partidului politic din care fac parte. *Scharrelmann* îi acuză de materialism, și speră într'o îndrumare sănătoasă a școlii noi numai dacă ea va părăsi orice tendință politică, și se va baza pe o intuiție religioasă despre lume și viață.

„Se crede, cu «școala muncii», a se fi atins totul. Aceasta e totala lipsă de țel a pedagogiei de azi, și care condamnă toate măsurile organizatoare să rămână iar fără efect. Țelurile pedagogiei nu pot însă fi câștigate decât din religiozitate. De aceasta însă, natural, marxiștii nu vor să știe nimic. Și atunci e natural de tot să urmeze deplina irosire a concepțiilor pedagogice. Lupta tuturor în contra tuturor în viața școlară, întocmai ca și în cea politică. O pedagogie însă liber cugetătoare va rămâne totdeauna o clădire fără temelie. — Ah! multe ar fi de spus despre asta, dar cine are azi urechi să le audă?“

Și în ultimele lui lucrări: *Von strahlenden Leben, Die Kunst der Vorbereitung auf den Unterricht, Von der grossen Umkehr, So hab ich's gemacht*, Scharrelmann dă expresie puternică acestei convingeri, care e leit-motivul lor.

În prefața ultimei lucrări citate, el spune:

„Perioada organizatoare a reformei școlare se apropie vizibil de sfârșitul ei. Ceea ce era de organizat s'a organizat sau se va organiza sigur mâine. Și astfel și a doua perioadă<sup>1)</sup> se va încheia și va începe o a treia, care și ea va avea în vedere să realizeze o nouă latură până acum neglijată, a evoluției școlare.

Cel clar-văzător a înțeles de mult că, în ciuda tuturor înnoirilor pe teren metodic și organizator al realităților școlare, întreaga reformă plutește în aer. Lipsește învățământului de azi, și celui mai înaintat, ba poate acestuia mai mult decât unuia învechit, ultima bază teleologică hotărâtoare, baza unei intuiții despre lume, pe care el trebuie s'o caute și s'o găsească, ca nu cumva lucrarea începută să se prăbușească în ruină“.

Nouă ni se pare că Scharrelmann vede admirabil de bine în această privință: da, școală activă oricât de mult, interesele și atracția s'o învioreze în toate ungherele ei. Dar întâi un crez etico-religios, o intuiție filosofică la toți pedagogii, căci aceasta e baza sigură a oricărei reforme școlare.

**BIBLIOGRAFIE:** H. Scharrelmann, *Von Strahlenden Leben*, Merejkowski, *Le Roman de Leonardo da Vinci*, I. Kühnel, *Neubau des Rechenunterrichts*, K. Linke, *Sprachlehre in Lebensgebieten* H. Scharrelmann, *In Rahmen des Alltags*, F. Gansberg, *Der freie Aufsatz*, K. Linke, *Das freie Aufsatz*, W. Lamszus și A. Jensen, *Weg zur eigenen Stille*.

1) Perioada întâi e aceea a luptelor teoretice pentru școala activă. Aceasta se petrecea înainte de regimul național-socialist în Germania.



## CAPITOLUL II.

### 2. IDEALUL GENERAL AL EDUCAȚIEI

În capitolul precedent, tratând greaua și delicata problemă a *fericirii*, am ajuns la încheierea că adevărata fericire în viața aceasta constă în *căutarea, cultivarea și transmiterea valorilor spirituale*. De aici se deduce și idealul general al educației, în orice organizare sau instituție ce se ocupă cu ea: în familie, în școala primară, în școlile secundare, teoretice și practice, în Universitate, peste tot. Acest ideal trebuie să fie coincident perfect cu idealul vieții, să se suprapună desăvârșit peste el. Așa dar, acest ideal e: *căutarea, cultivarea și transmiterea valorilor spirituale*. Orice școală, cu idealul ei specific neîndoios, teoretic-intelectual, sau practic-profesional, își năruște acest ideal, dacă nu-l subordonează celui mai înalt afirmat mai sus. O societate nu poate fi fericită numai prin tehnicieni, nici numai prin erudiți și cărturari de birou, fie ei cât de desăvârșiți, ci prin *valul de spiritualitate* pe care sunt în stare să-l reverse asupra tuturor semenilor lor, prin ceea ce e înalt și profund, și *clasic* omenesc în ei, pus în *serviciul voluntar* pentru semenii.

La întâia vedere, ar putea părea prea îndrăsneată încercarea de a formula un *ideal unic* de educație, când se știe câte deosebiri sunt între oameni, ca indivizi și colectivități, și popoare, cât de felurite concepțiile etice emise în cursul vremurilor și teo-

riile pedagogice teleologice concomitente acestor concepții etice. N'aș mai isprăvi, sau mi-ar trebui câteva volume de consacrat istoricului acestor concepții, din cele mai vechi timpuri până azi. N'o pot, bine înțeles, face aici, ci mă voiu mărgini la câteva spicuri fugitive, și cred că ne vom descurca din dedalul lor, având mereu ca leit-motiv ideea, că fericirea constă în căutarea, cultivarea și transmiterea valorilor spirituale.

### Un scurt istoric al doctrinelor morale.

a) *In antichitate*, morala se ține pari passu de concepțiile filosofice generale, de intuiția despre lume și viață a vremurilor. Filosofii naturaliști începători, reducând toată fenomenalitatea universală la principii materiale, explicau și sufletul tot în mod materialist, mecanic, reducându-l la rolul de derivat al materiei, printr'un joc mecanic al principiilor prime, al atomilor, etc.

Numeroasele contradicții între sistemele filosofice naturaliste au determinat ivirea cutoi mentale scepticiste, care culminează cu *sofiștii*. b) Pentru sofiști, *omul e măsura tuturor lucrurilor*, omul socotit ca individ, atât în domeniul științific cât și în cel moral. Nu există adevăr general, obiectiv, ci numai unul individual, subiectiv, care poate să stea și în funcție de *interesul personal de moment*. Ce e adevărat e ceea ce corespunde interesului tău actual, și atunci și *minciuna* e lăudabilă, dacă ea convine acestui interes actual, chit ca mâine să fie părăsită pentru o alta.

Scepticismul și individualismul acesta nu puteau duce, în mod fatal, decât la o disoluție a moravurilor, la o creștere a imoralității publice. Dar la momentul potrivit, adică al celei mai mari primejdii pentru etica publică, apare marele c) *Socrates*, care



restabilește ideea adevărului general, obiectiv, nepersonal. Omul e măsura tuturor lucrurilor, dar nu ca individ, ci ca suflet social. Morala lui Socrates, în deosebire de a sofistilor, avea în vedere *binele general*, al societății, al patriei, al Statului. Știința însăși n'are valoare decât pusă în slujba binelui, ea chiar se confundă cu binele, fiindcă a cunoaște binele e a-l și practica imediat, mecanic. *Știința și Virtutea* sunt fațete inseparabile ale aceleiași realități spirituale. Nimeni nu e rău din voință, ci numai din neștiință. Virtutea se'nvață și e o singură virtute, căci nu se poate să fii virtuos într'o privință și să nu fii în celelalte, după cum nu poți fi vițios într'una, fără să fii în toate vițios.

Intellectualismul acesta etic al lui Socrates nu se mai poate susține, după psihologia de azi. Nu mai puțin, el a fost foarte de preț, însă, pe vremea sa, ca reacțiune în contra scepticismului moral puștiilor al sofistilor.

În raport cu concepția sa, a realității transcendente a ideilor generale, în ierarhia cărora cea mai de sus e ideea *Binelui* sau a lui *D-zeu*, filosoful d) *Plato* derivă, ca și Socrates, fapta morală din ideea morală, din conștiința noțională a binelui, iar aceasta, ca toate noțiunile, e copia ideii transcendente a *Binelui general*, existent în cer. Binele suprem, după *Plato*, nu e plăcerea, ci asemănarea noastră din ce în ce mai desăvârșită cu Binele transcendental, cu *D-zeu*. *D-zeu* fiind binele și dreptatea absolută, noi nu-i putem semăna decât prin acte bune și drepte. Cine practică justiția în cea mai mare măsură posibilă, acela se apropie cel mai mult de *D-zeu*. Justiția e virtutea fundamentală, mama tuturor celorlalte virtuți: curajul, înțelepciunea, temperanța.

e) Pentru *Aristoteles*, scopul sufletului e *acțiunea*. Din acțiune izvorăște fericirea; plăcerea e un semn, care înștiințează sufletul că se menține în condițiile naturii sale și care determină natura și limitele ace-

stei acțiuni. Sunt *plăceri bune, morale și plăceri rele, imorale*. Rele, imorale sunt cele necumpătate, excesive, care produc turburări organice, distrug echilibrul dintre facultăți și produc suferință.

La Aristoteles, plăcerea se confundă cu binele. Virtutea e o mijlocie între un exces și o lipsă. „*Nimic prea mult*“ e deviza eticii lui Aristot.

f) Pentru *Epicur*, binele suprem e *plăcerea*, dar nu o plăcere trecătoare, ci o *plăcere permanentă*, și pe aceasta o avem atunci când ajungem la liniștea și mulțumirea deplină a sufletului. Plăceri durabile, permanente, ne oferă exercițiul spiritului, pe când plăcerile simțurilor sunt senzații fugitive. În orice caz, și plăcerile fizice, ca să se mențină, trebuie urmărite cu moderație, evitând excesele, care aduc tocmai contrariul cu ele, durerile ce provin din istovirea trupului. La acest bine suprem, care e plăcerea, omul înțelept ajunge prin *virtute*, iar virtutea e un tact natural, care îl face să simtă ce e spre binele lui și ce e spre rău. Virtutea e, deci, un *mijloc* de a ajunge la plăcere, adică la fericire.

g) *Zenon*, filosoful *stoic*, consideră știința numai ca o valoare pentru viață. Adevărul are preț nu prin el însuși, teoreticește, ci *pentru a ajunge prin el în viață la folositor și bine*. Scopul final al vieții e *înțelepciunea, conduita virtuoasă*. A trăi bine și a lucra conform rațiunii e virtutea cea mai mare, și știința teoretică are valoarea unui *mijloc* pentru a atinge acest scop. Filosofia, care, teoreticește, este cea mai înaltă știință, valorează atât cât poate influența în bine viața practică. Morala teoretică e o introducere a moralei practice, și introducerea aceasta n'ar avea nicio valoare dacă am rămâne numai la ea și n'am folosi-o în viață pentru a ajunge la bine. După stoicism, binele suprem e virtutea practică pentru ea însăși, îndeplinirea datoriei pentru datorie. Lucrurile denumite în general bune, cum sunt averea, onorurile, desfătările, însăși sănătatea, nu sunt bune pentru



ele înșile, ca un scop, ci numai ca un *mijloc* pentru realizarea virtuții. Deci, aceste bunuri externe prin ele înșile nu ne fac fericiți, *dimpotrivă, ne fac nefericiți, când aspirăm la ele ca la un scop.*

h) După concepția etică a creștinismului, virtutea supremă e *caritatea*. Caritatea derivă din iubirea de D-zeu: iubim pe aproapele nostru și-l ajutăm pentru că e, ca și noi, fiul lui D-zeu, care este tatăl nostru al tuturor; iubim pe aproapele pentru a place lui D-zeu, pentru a ne uni cu el în gând, pentru a ne apropia de esența ființei sale, care e iubire.

Idealul de viață creștin e căutarea perfecțiunii, pentru a ne apropia de D-zeu, căutarea vieții simple, modeste, care nu strânge comori pe pământ, căci adevăratele comori sunt în cer; practicarea actelor caritabile, nu cu orgoliu și trufie, ci așa încât să nu știe stânga ce face dreapta; considerarea vieții de pe pământ ca trecătoare și ca un loc de pregătire pentru viața viitoare.

În epoca modernă, i) *Descartes* și discipolii săi raționaliști găsesc principiul virtuții și fericirii în inteligența legilor universale și necesare, și acestea vin toate dela D-zeu.

j) După *Leibnitz*, scopul moral e *perfecțiunea*, iar mijlocul de a o ajunge e inteligența, rațiunea. Binele moral e *năzuința spre știință*, dezvoltarea rațiunii, trecerea neîntreruptă dela percepții confuze la percepții clare.

Plăcerea e pentru o ființă conștiința perfecției sale. Perfecție și fericire sunt noțiuni identice. Viața morală e trecerea continuă dela o perfecție inferioară la una superioară, și aceasta duce la cucerirea progresivă a fericirii. Însăși natura a pus în om înclinarea spre fericire, spre căutarea plăcerii și evitarea durerii. Trebuie însă să căutăm *plăcerea durabilă*, nu aceea la care ne împinge instinctul imediat. „Fericirea nu e altceva decât o bucurie durabilă. Toțiși înclinarea noastră merge nu către fericirea pro-

priu zisă, ci către plăcere, adică spre prezent; rațiunea ne îndreaptă spre viitor și spre durabil. Mișcările instinctului sunt oarbe. Apetițiile noastre sunt ca pornirea pietrei, care merge cât mai drept, dar nu totdeauna pe drumul cel mai bun spre centrul pământului, neputând să prevadă că va întâlni stânci de care se va sfărâma, pe când s'ar fi apropiat mai mult de scopul ei, dacă ar fi avut mintea și mijlocul să le ocolească. Tot așa și noi, mergând drept spre plăcerea prezentă, cădem uneori în mizerie“.

k) *Kant*, după ce limitează rolul rațiunii pure, teoretice, numai la recunoașterea fenomenului, a relativului, numenul, lucrul în sine sau absolutul depășind limitele acestei rațiuni, pune, în ierarhie, deasupra rațiunii pure, *rațiunea practică* sau voința, care, după el, e funcția primordială a sufletului. După *Kant*, morala nu trebuie să se întemeieze pe un ideal al sensibilității, ci pe unul al voinței sau rațiunii practice. Căutarea fericirii e, în ultimă analiză, o morală egoistă, interesată, iar după *Kant* moralitate nu însemnează altceva decât *absolută desinteresare*. Deci, noțiunea de fericire nu poate intra în conținutul ideii adevărate de moralitate. După *Kant*, nu conținutul legii morale importă, ci forma ei, care derivă din profunzimile voinței, din tormeile ei apriorice.

Singurul lucru bun, în mod absolut, e voința cea bună. Oricât de bine ne-ar înzestra natura în alte privințe, cu oricâte talente, și oricât de favorabilă ne-ar fi soarta în bunuri de tot felul ce ne-ar acorda, ele nu constituie un fundament al moralității, putând deveni nefolositoare, ba chiar primejdioase.

Nu scopul utilitar îi dă, după *Kant*, voinței caracterul de a fi bună, ci *principiul* după care ea lucrează. Și acest principiu nu derivă din sensibilitate, nici din rațiunea pură, teoretică, ci din rațiunea practică: e *principiul datoriei* sau *imperativul categoric*: *Fă-ți datoria, orice s'ar întâmpla*. Valoarea faptelor nu se



măsoară după rezultate, ci după *intenția* lor. Formele apriorice ale voinței fac să derive din ele legi morale cu caracter de *necesitate* și *universalitate*. Ele se impun tuturor voințelor și se sintetizează în formula: *Lucrează totdeauna așa, încât norma purtării tale să devină o lege universală.*

Un alt punct important al moralei lui Kant e că omul trebuie să se privească totdeauna pe sine și pe ceilalți *ca un scop*, nu ca un mijloc: „*Lucrează așa, încât să tratezi totdeauna umanitatea, fie în persoana ta, fie în persoana altuia, ca un scop, și să nu te slujești niciodată de ea ca de un mijloc.*”

Un alt principiu al moralei Kantiene e acela al autonomiei voinței: *Lucrează așa, încât voința ta să se poată considera ea însăși ca dictând, prin maximele sale, legi universale.*

După Kant, moralitatea ne introduce într'o lume superioară lumii sensibile, în lumea *numenului* sau a *lucrului în sine*. Ea se'ntemeiază pe unele postulate care, fără să poată fi demonstrate, sunt totuși obiect de credință rațională. Aceste postulate sunt: *libertatea, nemurirea sufletului, existența lui D-zeu.*

Aproape la polul opus moralei kantiene, se situează moralele *hedoniste* și *utilitariste*. Pe când moralele hedoniste fac din *plăcere* scopul cel mai înalt al vieții, moralele utilitariste pun *utilul*, folositorul ca scop, — de unde numele lor. Cităm ca utilitariști mai de seamă pe *Bacon, Hobbes, Bentham* și *J. S. Mill*.

1) Pentru *Bacon*, *virtutea adevărată e să fii folositor și ție și altora.*

m) După *Hobbes*, *sensația* e criteriul binelui. Binele e plăcerea, iar plăcerea e utilă, fiindcă favorizează funcțiile vieții. Plăcerea naște dorința și dorința măsoară valoarea lucrurilor. Plăcerea constă în mișcare, e chiar mișcarea însăși: „Cel mai mare bine e de a înainta, întâlnind cât mai puține piedeci cu putință, spre bunuri totdeauna următoare”.

Plăcerea urmărită, ca să fie utilă, trebuie să fie durabilă și nu vremelnică. Sunt plăceri care se produc după și prin neplăceri; dar trebuie să trecem prin acestea din urmă, ca să le avem pe cele dintâi. Adică neplăcerile sunt și ele utile, în anumite împrejurări.

Spre pildă, societatea nu e totdeauna un lucru plăcut *in sine*, căci în ea îți pierzi o mare parte de independență, din libertate. În schimbul acestor neplăceri, ai, însă, plăceri mai durabile: a siguranței, a ordinii, a liniștii și a păcii, care nu existau la începutul societății, când ea era un adevărat *bellum omnium contra omnes*.

Interesul sau utilul e interesul *personal*, după H., nu cel general. În mod natural omul e *egoist* și dușman celorlalți oameni: *Homo homini lupus*. Iubirea noastră pentru alții derivă din interes personal, și a lor pentru noi la fel. Morala lui *do ut des*. În scurt, *egoismul este începutul și sfârșitul întregii noastre conduite*.

n) După *Bentham*, trebuie să alegem dintre plăceri pe acelea care ne aduc maximum de bine, de tolos, și să ocolim pe cele cu urmări rele. Valoarea comparativă a plăcerilor e stabilită de o știință pe care *Bentham* o numește *aritmetica morală*.

Plăcerea nu trebuie judecată numai după urmările ei personale, ci, mai ales, după cele generale, sociale.

*Interesul general întrece în valoare interesele personale*.

Scopul moralei e, așa dar: *cea mai mare fericire posibilă pentru cel mai mare număr de oameni*.

o) După *John Stuart Mill* (în Utilitarismul) „Credința care primește ca fundament al moralei *utilitatea* sau *principiul celei mai mari fericiri posibile*, susține că acțiunile sunt bune în proporția în care pot crea fericirea, rele în măsura în care produc contrariul fericirii. Prin fericire ea înțelege plăcerea sau lipsa de neplăcere; prin nenorocire, durerea sau lipsa de plăcere“.



Plăcerile trebuie căutate pentru *calitatea* lor, nu pentru cantitate. S. Mill înlocuește aritmetica morală a lui Bentham printr'o *estetică a plăcerii*.

Plăcerile nobile, spirituale, sunt preferate de cei ce le cunosc, și de aceea trebuie preferate de toți, căci ele fac fericirea cea trainică.

După Mill, fericirea individuală e scopul vieții. Și ea se împacă perfect cu fericirea socială, pentrucă din egoism derivă și altruismul, pe care se întemeiază relațiile sociale. „Egoismul a început altruismul, tot egoismul trebuie să-l desvolte, să-l desăvârșească. Mai întâi, prin sancțiunea legală să se asocieze la ideea greșelii, ideea pedepsei; temerea de aceasta va naște oroarea de cealaltă. In al doilea loc, educația, care exercită atâta influență asupra caracterului oamenilor, va permite să se asocieze indisolubil în spiritul fiecărui individ fericirea sa cu binele tuturor, și mai ales cu acele moduri de a lucra, pe care le prescrie respectul fericirii universale. In sfârșit, și mai ales, societatea să fie organizată așa, încât să fie o armonie reală între interesul fiecăruia și interesul tuturor. Cu această societate perfectă, *nimeni nu ar putea concepe posibilitatea fericirii personale ca urmare a unei conduite opuse binelui general.*“ După Mill, așa dar, trebuie să lucrăm în interesul general, pentrucă așa lucrăm mai bine și pentru interesul personal, care rămâne scopul prim și ultim al vieții.

Dacă fiecare ar face pentru alții, ceea ce ar voi să facă și alții pentru el, dacă fiecare ar iubi, în spiritul lui Isus, pe aproapele său ca pe sine însuși, atunci fericirea tuturor și a fiecăruia în parte, întrucât depinde de oameni, ar fi asigurată.

p) După *Auguste Comte*, temelia moralei e *instinctul social*, *altruismul*, *sentimentele de simpatie*. Arta morală constă, după el, în a face să aibă întâietate instinctele de simpatie și altruism asupra impulsurilor egoiste, socialul asupra individului.

r) După *Durkheim*, moralitatea e o creație a vieții

sociale, și de aceea scopurile acțiunii individuale sunt, vrând nevrând, scopurile vieții sociale. Solidaritatea ni se impune fiindcă e însăși temelia evoluției sociale. N'are niciun înțeles, și nici nu s'ar fi elaborat conceptul de bine, de devotament, de altruism, de desinteresare, de etic în general, decât în raport cu societatea.

s) După *Leon Bourgeois*, omul se naște debitor al societății omenеști: „Omul nu devine, numai, în cursul vieții sale, debitorul contemporanilor lui; din chiar ziua nașterii sale, el e un îndatorat. Omul se naște debitor al asociației omenеști.“ (*La Solidarité.*)

ș) La polul opus moralei solidariste, stă morala individualistă a lui *Nietzsche*, susținută mai ales în „*Așa vorbit-a Zarathustra*“, și în „*Dincolo de bine și de rău*“.

„...Acela va fi cel mai mare, care va fi cel mai singur, cel mai ascuns, cel mai distanțat, și pentru a se feri mai bine de mulțime, el va purta o mască. Vieța voastră să fie identică *eului* vostru și nu unui ce străin, o epidermă și o manta... Fiți din aceia care se iubesc pe ei înșiși cu iubirea cea mare... Un popor e un ocol al naturii pentru a ajunge la șase sau șapte oameni mari — supraoamenii. Importanța unui progres se măsoară după mărimea sacrificiilor care trebuie făcute pentru el; omenirea, ca masă sacrificată pentru prosperitatea unei singure specii de oameni *mai tari*, — iată ceea ce ar fi un progres.“

După această fugitivă expunere a concepțiilor morale, să încercăm a desprinde o trăsătură comună: aproape din toate a reieșit că *scopul vieții e fericirea*; din multe că *fericirea trebuie să fie durabilă*, și aceasta o asigură *alegerea plăcerilor nobile, spirituale*, în locul celor materiale, vulgare; tot așa a reieșit *subordonarea interesului individual celui general, chiar în folosul celui dintâi*.

Numai două direcții etice se situează aparte: a lui Kant și a lui Nietzsche.



Kant făcea abstracție în etica sa de orice sentimentalism, susținea imperativul categoric pur, morala datoriei absolut desinteresate.

Însă o astfel de morală e *nepsihologică* pentru imensa majoritate a oamenilor și, de aceea, irealizabilă în fapt, oricât de logică și de frumoasă ar fi în teorie. Morala kantiană e excesiv rigoristă, austeră, severă, rece. Rațiunea și sensibilitatea fiind cu totul opuse, Kant e condus la a susține nu numai că bunele sentimente n'au prin ele înșile nicio valoare, dar că ele chiar strică purității intenției morale.

*Schiller* a criticat acest rigorism, care face tabula rasa de bunele sentimente, printr'o faimoasă epigramă, foarte des citată:

„Scrupul de conștiință: servesc cu dragă inimă pe prietenii mei; dar vai! o fac cu *înclinație*, și astfel mă simt adesea chinuit de gândul că nu sunt virtuos. Hotărîre: nu e altă ieșire, trebuie să mă liberez de înclinare și să-mi împlinesc atunci cu averșiune ceea ce-mi ordonă datoria“.

Rigorismul moralei lui Kant constă în aceea că nu acordă sentimentului și dorinței de fericire nicio valoare ca mobile de acțiune. Omul trebuie să se supună numai datoriei, să lucreze numai sub lumina farului ei, datoria trebuie purificată de orice motiv afectiv.

Acest rigorism este, însă, o imposibilitate psihologică. După legile psihologiei actuale, generale și infantile, nu există nicio separație, cât de vremelnică, între funcțiile sufletului, ci, din contră, o solidaritate organică. Insuși Kant, dacă am analiza mai adânc noțiunea sa despre datorie, o transformă într'un sentiment al datoriei, prin slăvirea ditirambică a acestui principiu. A desbrăca datoria de orice mobil afectiv e a o reduce la ceva uscat, oase fără carne, la a face din ea un concept vid; e a construi moralitatea pe o abstracție infecundă în viața practică; e a ridica la rangul suprem o voință pur formală, adică,

în realitatea psihologică, o voință fără obiect, o voință ce nu vrea nimic, ceea ce nu e cu putință.

Morala lui Kant, cum o caracterizează *Schopenhauer*, e o morală de muntele Sinai, de unde Moise a edictat tablele legilor. Tot Schopenhauer compară posibilitatea unei morale a purei datorii, cu posibilitatea de a crea o adevărată operă de artă *numai prin aplicarea regulilor estetice*: „Cu acea cerință a lui Kant, ca fiecare acțiune virtuoasă să se împlinească din pură considerație față de lege și după maximele abstracte ale acesteia, și *jără, chiar contra oricărei înclinări*, este întocmai cum ar fi cu credința că orice adevărată operă de artă s'ar putea naște numai din aplicarea cât mai desăvârșită a regulilor estetice. Una e tot atât de absurdă ca și cealaltă. (În „*Critica Moralei kantiene*“.) Opera de artă e întâi rezultatul inspirației și al unor puternice pasiuni, și, tot așa, și moralitatea nu se poate desprinde, fără a deveni o noțiune goală de conținut, de orice înclinație, de orice dorință, de orice sentimente.

Cât privește o morală individualistă în sensul lui Nietzsche și a altora care-l urmează, ea e atât de departe de crezul meu încât refuz chiar a o critica.

Rezumând, putem spune:

- 1) Scopul vieții e, neîndoios, fericirea.
- 2) Fericirea adevărată constă într'un mănunchiu de plăceri durabile.
- 3) Plăcerile durabile sunt cele provocate de valorile spirituale: arta, religia, știința, cultura în genere, solidaritatea socială.
- 4) Fericirea constă, așa dar, în căutarea și cultivarea acestora.
- 5) Însă această fericire crește indefinit prin răspândirea ei în masa socială.
- 6) Așa dar, pentru ca fericirea pe care o dă valo-



rile spirituale să fie și mai mare, ele cată a fi transmise pe o scară cât mai largă și altora.

7) Ereditatea a încrustat, în cursul evoluției omenirii, în spiritul și caracterul ei și *instincte sociale puternice*, a căror împiedecare poate da naștere la acute dureri, și, din contră, satisfacția lor la desfăștări rare. Educația trebuie să cultive și să desvolte puternic, deci, și aceste instincte sociale.

8) Desinteresare absolută nu poate exista, ea ar duce tocmai la *amoralitate*, fiindcă ar duce la indiferență morală. Voinței îi trebuie chiar mobile interesate de acțiune spre a ajunge și la cele desinteresate. A distruge orice satisfacție a eului, e a distruge orice resort de acțiune a voinței. Desinteresarea însăși e însoțită de o satisfacție, *care e a eului, deci egoistă*. Fără orice satisfacție a eului, voința, presupunând prin imposibil că ar mai lucra, ar lucra mecanic, pedant, ca o marionetă. Numai un spirit ce ar fi croit ca pură inteligență ar putea ajunge la o moralitate absolut desinteresată. Însă un astfel de spirit nu există și nu va exista niciodată.

9) Dacă toate cele rezumate în aceste 8 puncte sunt adevărate, atunci e neîndoios că idealul general al educației trebuie să fie: *căutarea, cultivarea și transmiterea valorilor spirituale*.

Făcând din valorile spirituale scopul suprem al vieții și, deci, și al educației, nu înțelegem a nesocoti cu totul valorile materiale. Evident că o societate nu poate trăi fără valori materiale. Activitatea spiritului se reazămă, fără îndoială, și pe astfel de valori. Numai că ele au, cum am mai spus, — dar o repet, — rangul de *mijloace* și nu trebuie socotite niciodată ca *scopuri în sine*. Numai valorile spirituale trebuie să fie *scopuri*.

E nefericită societatea, și e nefericit și individul care alunecă pe panta de a socoti valorile materiale ca scopuri, în loc să le socotească numai ca mijloace. Această derogare dela socotirea unor mijloace

la socotirea lor drept scopuri, duce în viața individuală la marile metehne, fie a avariției josnice, fie a libertinajului nețârmurit, iar în viața socială, tot așa, fie la sclavia capitalismului avar, închis în bănci, anevoie circulant, fie la disoluție de moravuri. Psihologia unei societăți care se'nchină vițelului de aur, e o psihologie de suflete închircite, amorțite, incapabile de elan spiritual, o psihologie de bătrânețe prematură. Evoluția acestei societăți e pecetluită de o incetineală chinuitoare, e mai de grabă o evoluție regresivă, nu progresivă. Minunat a înțeles această psihologie Mântuitorul, când a predicat oamenilor să nu-și adune comori pe pământ. Orice spor de bogăție, când naște o plăcere numai pentru sine, cu uitarea adevăratului său rol, care e numai acela de mijloc, însemnează un spor de venin pentru suflet, de amărăciune, de suferință. Grija zilei de mâine, a păzirii avutului strâns, grija de a-l spori mereu pentru spor însuși, toate aceste griji au o acțiune corosivă asupra sufletului și, prin el, și asupra corpului.

Dacă am lăsa de o parte dintr'un bilanț ce s'ar face, suferințele pricinuite de boale sau de loviturile neimpăcate ale soartei, am găsi că partea cea mai mare din rest provine din grijile pentru bunurile materiale. Aceste griji sapă prematur brazde adânci într'o față mereu crispată, iar în suflet toarnă numai otravă. Nu vreau prin aceste constatări să tind la crearea unei stări de spirit de desprindere totală de orice bunuri materiale ale vieții, nu predic un ascetism imposibil azi. Afirm numai, cu tot accentul, rolul de mijloace al bunurilor materiale și pe acela de scopuri în sine al valorilor spirituale. Aceasta e *teleologia generală a educației*, ce trebuie urmărită în toate școlile și instituțiile de cultură.

**BIBLIOGRAFIE:** P. Malapert, *Leçons de philosophie*, t. II., E. Durkheim, *l'Éducation morale*, W. Wundt, *Ethik*, T. Gomperz, *Les penseurs dela Grèce*, H. Höffding, *La Morale*,



E. Kant, **Kritik der reinen Vernunft, Kritik der praktischen Vernunft**, A. Schopenhauer, **La critique de la philosophie kantienne**. Fr. Nietzsche, **Par de là le bien et le mal, Ainsi parla Zarathoustra**, J. S. Mil, **L'utilitarisme**, Leon Bourgeois, **La Solidarité**, H. Spencer, **L'individu contre l'état**.

### CAPITOLUL III.

## 3. ȘCOALA PSIHOLOGICĂ E SINGURA ȘCOALĂ ȘI SOCIOLOGICĂ

Adesea s'a socotit principiul psihologic pus la temelia educației și învățământului ca fiind în opoziție, chiar în antagonism ireductibil cu principiul sociologic, care afirmă puternic subordonarea totală a școlii cerințelor vieții sociale pe care ea trebuie să le slujească necondiționat, orbește chiar.

Este evident, că dacă educația și instrucția, sub toate formele lor, și în toate instituțiile create pentru promovarea lor, ar constitui piedeci și chiar primejdii pentru dezvoltarea vieții sociale; dacă ele ar crea tipuri de indivizi în opoziție cu legile sociale, individualiști, egoiști puri, anarhici față de instituțiile sociale, — ele ar trebui imediat oprite și înlocuite cu forme care într'adevăr să fie folositoare în gradul cel mai mare societății. În contra unei educații și instrucții pur individualizatoare, cu scopuri și mijloace de-a-dreptul antisociale și, deci, anarhice, nu ne putem în deajuns ridica.

Însă noi nu socotim principiul psihologic *in sine* ca antisocial. Unele exagerări ale lui, unele interpretări greșite i-au putut da o astfel de aparență. În fond, singur principiul psihologic este și sociologic, numai școala psihologică cu adevărat e și profund sociologică.



Voiu căuta să demonstrez aceasta, cum am anunțat în precuvântare, în paginile ce urmează.

Problema aceasta a fost debătută foarte mult și cu pasiune în pedagogie, mai ales de când *Rousseau*, în *Emile*, a lansat afirmația că totul iese bun din mâinile Creatorului, însă societatea strică tot ce acesta a creat bun. Așa dar, și copilul vine dela natură bun, numai cu germeni de însușiri superioare, dar societatea, deci și educația ce ea dă, în loc să creeze condiții de bună dezvoltare acestor germeni de însușiri superioare, în loc să ajute dezvoltarea copilului în direcția înclinărilor lui naturale numai bune, comprimă aceste însușiri, oprește dezvoltarea înclinărilor bune și-i creează numai defecte, numai vicii.

Concluzia logică, pe care *Rousseau* o și deduce din axioma sa, că totul e bun dela natură, dar că numai omul și societatea strică ceea ce a creat aceea, e că educația trebuie să fie individuală, nu de mase, iar scopul ei trebuie să fie cultivarea și dezvoltarea, în izolare de societate, a calităților native bune ale copilului.

Axioma lui *Rousseau* — el îl socotea astfel — cuprinde o parte de adevăr. E sigur că, la nașterea sa, copilul vine pe lume nu chiar bun de tot, cum credea *Rousseau*, și nici rău de tot, cum susțin alții, ci cu înclinări sau aplecări și bune și rele. Conceptul modern și științific al eredității respinge calitățile și ideile innăscute și admite numai *predispoziții*, care pot fi prelucrate și dezvoltate apoi de mediul social, de educație, fie în sens bun, fie în sens rău. „Omul nu este dinainte, zice *Dr. Willy Moog*<sup>1)</sup> în mod esențial un individ dat gata cu un cuprins de aplecări innăscute *determinate*, cu însușiri originare rigide și cu facultăți sufletești fixate. Ceea ce există dela început, întrucât omul apare ca un tot psihologic,

1) *Dr. Willy Moog, Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart.*

sunt numai oarecare „dispoziții”. Copilul nu posedă încă nicio reprezentare de spațiu formată nativ, însă trebuie să aibă o dispoziție pentru aceasta. Dispoziția nu înseamnă încă o realitate determinată calitativ, ci numai o posibilitate, o tendință latentă, a cărei dezvoltare reală e încă fundamental sub semn de întrebare.“

După caracterizarea lui W. Stern — citat de Moog — „dispoziția nu e nicidecum o facultate înțepenită în forme rigide, cum ar fi o forță fizică, ci o determinare parțială teleologică a personalității.“

Dacă s'ar naște copilul cu calități funciar bune, fixate definitiv, influența educației ar fi nulă, ar fi o curată pierdere de vreme, o zădărnicie. Ea n'ar putea schimba facultățile înăscute și dela început apărând în forme fixate; dar nici n'ar mai evolua aceste facultăți, ci ar rămâne așa rigide, fixe, ar scăpa influenței vieții sociale. Ce natura a creat bun n'ar mai fi susceptibil de niciun progres, — afară numai dacă n'am admite teoria absurdă, că progresul s'ar face numai prin ereditate, cu excluderea totală a influenței mediului social.

Intre concepția unilaterală, extremistă, că tot individul e creat de ereditate, și cea tot unilaterală, opusă ei diametral, că numai mediul îl formează, adevărul e la mijloc. Ereditatea aduce predispoziții, care însă au nevoie de educație, de influența lumii externe, ca să se manifeste și să se desvolte.

În ipoteza lui Rousseau, că societatea n'ar face decât să pervertească pe copilul din naștere bun și, deci, în ipoteza excluderii unei educații prin societate și înlocuirea ei prin educația individuală, printr'un educator anume ales să se ocupe de el singur, se nasc întrebările: Dar pe acest educator cine l-a format, el de unde vine? Nu l-a format societatea înconjurătoare în care a trăit? Și, deci, dacă vine pervertit din această societate în care a trăit, cum ar putea face el o bună educație copilului bun dela



natură, când el însuși n'a putut primi una bună? Un pas mai e de făcut până la concepția nihilistă, că nu trebuie să se mai dea copilului nicio educație, de vreme ce natura s'a îngrijit să-l facă bun dela început.

Acest pas îl și face *Ellen Key*, când spune: „A lăsa natura să se ajute ea singură, liniștit și încet, și a veghea numai ca relațiile înconjurătoare să sprijine munca naturii, aceasta este educația“. Tot așa spune și *Ludwig Gurlitt*, că scopul educației e ca *vieața să fie trăită întocmai după natura ei*.

Se va zice: acesta e principiul psihologic pur, susținut aici în această lucrare, principiul naturalist desăvârșit.

Și iată unde duce psihologismul pur, naturalismul fără limită.

Eu n'am înțeles, însă, niciodată principiul psihologic naturalist sub forma exagerată a lui Rousseau și a altor adepți ai lui (deși am, în alte privințe, multe aderențe cu Rousseau, pentru idei perfect îndreptățite, și pentru a căror formă superioară, în care el le-a exprimat, am o adevărată admirație).

Am despre natura psihică nu un concept static, ca despre un organism rigid, neevolutiv, incremenit în forme fixe și funcționând după legi nevarietur, ci un concept dinamic, ca despre un organism în neconțință prefacere, în veșnică evoluție creatoare, sub influența mediului social și, în deosebi, a *educației*, care e forma cea mai desăvârșită de influență a acestui mediu.

Tocmai aceasta deosebește pe om de animal: că, sub influența vieții sociale din ce în ce mai complicate, el nu rămâne un rob total al naturii, al legilor ei, al instinctelor rigide, statice, ci se emancipează de ea, îi depășește și învinge legile, se descătușează de instincte, care urmăresc în mod orb o teleologie inconștientă a naturii, și *lucrează din ce în ce mai mult sub imperativul ideilor și idealurilor*, care re-

prezintă o teleologie perfect conștientă a societății umane, singura, în care se nasc și evoluează astfel de idei și de idealuri.

Copilul-om este și el o ființă *psihosoțială*, ca și adultul. Ereditatea lui nu e numai biologică, ci și psihologică, și tot ce e psihologic e și social. Dacă sfera inferioară a vieții psihice, formată din: instincte, reflexe, senzații, reprezentări elementare, sentimente simple de durere și plăcere, s'ar putea explica, la urma urmelor, și numai prin psihism individual, prin biologic sau organic, sfera superioară: a noțiunilor sau conceptelor, a judecăților și raționamentelor, a idealurilor de tot felul, a sentimentelor superioare, a voinței raționale deliberative, nu se mai poate explica numai prin ea însăși, intracerebral sau organicește, ci mai ales prin influența vieții sociale, prin ceea ce se cheamă relații *interindividuale* sau *intercerebrale* între oameni. Vieța socială se sprijină esențial pe *conceptul de valoare*, și conceptul de valoare e de *origină socială* în cea mai mare măsură. Nicio evoluție socială progresivă, și deci și nicio evoluție individuală progresivă, n'ar fi posibilă, n'ar fi deloc conceptibilă fără noțiunea *valorii*, adică a *mai binelui*, a *mai frumosului* și a adevărului progresiv, față de stadiul anterior al binelui, al frumosului și al adevărului mai redus.

Ideile binelui, adevărului și frumosului sunt *idei sociale*, idei care n'ar fi apărut niciodată în mintea individului care ar fi trăit izolat, negrupat și neorganizat socialmente.

a) Intr'adevăr, prin senzații pure, imediate, omul poate simți că un lucru *e bun pentru el*, poate chiar plăcut, și astfel să aibă senzația utilului; dar noțiunea binelui n'o poate avea decât *dacă poate percepe întrucât ce e util pentru el, este util și pentru alții*. Dacă percepe că un lucru util pentru el sau un act care-i folosește lui în cea mai mare măsură, pentru altul e de-a-dreptul vătămător, punându-i vieța



în primejdie, atunci se poate trezi în el sentimentul că *nu trebuie* să facă actul vătămător altuia, și dacă nu ajunge *dela sine*, voluntar, la acest sentiment, el îi poate fi *impus* prin reacțiunile naturale ale insului amenințat în viața lui de acel act. Și într'un caz și într'altul, adică și în cazul când *dela sine* se naște sentimentul că nu totdeauna ceea ce e bine pentru sine este și pentru altul, sau când e sililit la acest sentiment prin reacțiunile acestui alt ins, sentimentul a ceea ce e bine social nu poate să se nască decât în grup, prin relații interindividuale; și cu cât sunt mai numeroase aceste relații, și mai complicate, cu atât granițele eului sunt mai bine determinate, mai puternic impuse, față de nevoile grupului social.

Aceste considerații pot părea extrem de simple, aproape *dela sine* înțelese. Totuși e nevoie să accentuăm, și cât mai tare, origina socială a ideii binelui, fiindcă e nevoie să se imprime cât mai mult în conștiința tuturor cât datorăm societății, cât de mult desanimalizează ea omul și pe ce trepte superioare conceptuale îl ridică ea.

2) La fel, *valorile frumosului* răsar în conștiința individului numai prin conviețuirea cu alții, prin raporturi interindividuale cât mai multe și mai complicate. Fără o comparație între impresii: de culori, de sunete, de forme, de imagini, etc., simțite de insul A, cu cele simțite de inșii B, C, D, E, etc., A, n'ar fi ajuns niciodată la conceptul de frumos, conștiința lui n'ar fi urcat deloc nicio scară de valori estetice. E banal a mai afirma, că frumosul e mai frumos în doi, în mai mulți. Fapt e că el nu începe să existe decât *dela doi* încolo, și se intensifică indefinit prin multiplicarea grupului social în care se percep și se gustă impresiile estetice. Proprietatea aceasta a grupului social, de a da naștere la percepția frumosului și de a o intensifica pe măsură ce el crește și se complică, am putea-o sensibiliza mai bine prin

următoarea comparație cu o imagine a lui Giordano Bruno: Când cineva vorbește în public, fiecă cuvânt pe care-l rostește se multiplică de atâtea ori, câte urechi sunt să-l asculte. Cuvântul nu pierde nimic din valoarea lui noțională, din puterea lui afectivă și retorică prin faptul că se multiplică în atâtea urechi câte sunt în sală, cu toate că din gura vorbitorului numai el, unul, s'a articulat într'o clipă. Ba, dimpotrivă, odată cu multiplicarea lui, se și intensifică în valoarea lui afectivă și retorică, printr'un fel de *contaminare magică* ce se produce fatal în mulțimi. În mulțimi se produce repede o tensiune psihică superioară, o osmosă între suflete care, înainte și după ascultarea vorbitorului, au putut să nu aibă, și vor putea să nu mai aibă niciun fel de relație între ele, să nu se fi găsit de loc și să nu se mai găsească niciodată în același spațiu împreună. Cât au fost la un loc, însă, ele au vibrat de aceleași sentimente și convingeri *în raport direct* cu mărimea grupului de asistenți, un același fluid magic le-a unit, le-a contopit și au făcut din ele un singur suflet, *colectiv*.

Toate valorile estetice au această putere magică, de a uni și contopi sufletele într'unul singur, putere magică ce se manifestă în raport direct cu mulțimea care le gustă. Departe de a pierde din puterea lor emotivă prin socializare, ea crește, atinge rezonanțe superioare, ce depășesc cu mult rezonanțele lor într'un grup restrâns, sau într'un singur ins izolat cu totul de mulțime.

Se poate obiecta, negreșit, că un om cu gustul format pentru frumos — și cu aplecări formate puternic spre bine — poate resimți și singur frumosul — și binele — fără stimulentele magice ale grupului social, ba că poate chiar să le resimtă singur mai bine, *mai critic* și, prin aceasta, în mod superior, față de mulțimea adesea *acritică*. Se poate să fie îndreptățită obiecția, într'o oarecare măsură. Inșă, oricât de izolat ar fi un astfel de om, la un moment dat, de orice



grup social, el tot în societate se găsește în realitate, legat prin fire invizibile, dar totdeauna prezente, și deci criteriile de judecată estetică tot societatea i le dă.

E aproape de prisos să mai spunem că și *adevărul*, și *noțiunile științifice* sunt născute tot din comparații interindividuale. Fără circulație de impresii și reprezentări și idei dela suflete la suflete, *nici în-doiala* nu s'ar fi produs, poate, dar nici *certitudinea*. Adică n'ar mai fi existat nicio știință, nicio evoluție de adevăruri.

Și în privința aceasta se poate obiecta, și poate mai cu succes, că *în izolare* capetele gânditoare au descoperit mai multe noțiuni adevărate, ele presupunând o stare meditativă cu greu realizabilă în grup. Psihologicește e foarte întemeiată această obiecție. Însă trebuie ținut seama de un lucru: un învățat, izolat în biroul său și meditănd ceasuri și zile întregi ca să descopere un adevăr nou, nu e în fapt izolat de orice mediu social, și nu meditează numai și numai prin substanța gândirii lui absolut personale și originale. El e înconjurat de cărți, și cărțile acelea constituiesc și ele un mediu social, mediul social al atâtor autori pe care-i citește sau i-a și citit. Ori-cât s'ar sili el să facă tabula rasa de tot ce a citit, în mod absolut nu poate. Conștient sau subconștient, e și acolo, în biblioteca lui, legat, prin mii de fire invizibile și întruna prezente, de atâtea creiere care s'au frământat înaintea lui și au descoperit ceva prin această frământare. Deci, el e și atunci în raporturi intercerebrale, vrând nevrând.

Așa dar, toate înaltele noțiuni: de bine, frumos și adevăr, sunt de origină socială, fiindcă presupun ideea de prețuire, *de valoare*, și această idee nu se poate naște numai întracerebral, ci intercerebral, prin relații interindividuale.

Dacă așa este, atunci *există o perfectă acoperire între psihologia individuală și cea colectivă*. Nimic

din psihologia individuală nu se naște înafară de influența psihologiei colective; și invers, nimic din psihologia colectivă nu se naște fără activitatea cerebrală individuală în care ea se resfrânge și se revarsă.

Dacă școala, educația în general, nu respectă individualitatea și n'o crește către personalitate, ci tinde la innăbușirea ei, nesocotind că teleologia superioară care e formarea personalității, e în fond *o teleologie socială*, — *deoarece nicio societate nu poate progresa numai prin psihism gregar, fără personalități* — atunci ea e și profund antisociologică, fiind așa de profund antipsihologică.

Așa dar, critica principiului psihologic, pe considerația antinomiei lui ireductibile cu cel sociologic, cade. Nu e nicio antinomie ireductibilă între ele, ci o armonie totală, fiindcă psihicul și socialul sunt în armonie totală, în raporturi de permanentă osmoză.

Să luăm câteva exemple de *însușiri psihice individuale la copii*, a căror origină îndepărtată e socială, și tocmai de aceea ar fi profund antipsihologic să se treacă peste ele, neglijându-se sau, și mai mult, innăbușindu-se.

a) Am vorbit mai sus despre plăcerea copiilor pentru basme și povești, și am arătat acolo origina ei socială. Nu mai revenim, fiindcă am dezvoltat acolo chestiunea.

b) *Jocul* e o pornire ereditară, instinctivă, care se manifestă aproape în același timp, — în orice caz puțin mai dinainte — cu aplecarea spre narațiune, împletindu-se intim cu ea. Povestirea e și ea un joc, un *joc de imagini*, și jocul e și el o povestire dramatizată, realizată cinetic. Multe jocuri cu multe manifestări ale lor sunt de origină socială.

c) *Forma psihologică a conversației libere*, pe care o punem în locul celei artificiale, constrângătoare, se poate întemeia tot pe considerații de psihologie socială. Cine urmărește cu atenție pe copii când stau



în mod liber de vorbă între ei, adică așa încât ei să nu se simtă observați, constată că în astfel de conversații întreabă cei ce nu știu pe cei care știu sau sunt presupuși că știu ceva, ca să afle dela ei ceea ce ei nu știu. Motivul unor astfel de convorbiri libere e *via curiozitate*. *Curiozitatea, însă, nu se poate porunci*, ea e un dar natural, e o admirabilă cheie pusă de natură, în creierul fiecărui om cu care să deschidă cât mai ușor și mai sigur ușa secretelor ei. Metoda interogativă a școlii, departe de a stimula curiozitatea naturală a copiilor, le-o înnăbușă până la nimicire.

În ședințele de conversații libere ale copiilor, noi vedem nu numai un reflex de imitație a celor mari, ci o pornire nativă, moștenită. Convorbirile libere s'au dezvoltat tot în cercuri sociale în vremuri de răgaz, după încetarea luptelor pentru câștigarea vieții. Atunci, în ceasurile de răgaz, cea mai mare plăcere, după aceea a băsmitului, e aceea a discuțiilor, a „tănuirilor“, cum se spune în mod popular.

Am putea înmulți indefinit exemplele, însă le socotim suficiente pe cele date pentru argumentarea tezei noastre.

Problema antinomiei ipotetice între pedagogia personalității și pedagogia socială, s'a pus în forme pregnante, așa putea zice aproape dramatice, în deosebi în *pedagogia germană* contemporană. E foarte cunoscută lupta dintre *curentul pedagogiei personalității*, susținută cu ardoare mai ales de *Hugo Gaudig*, și *curentul pedagogiei sociale*, al educației cetățenești, al cărui cel mai tipic reprezentant este *G. Kerschensteiner*.

1. *Pedagogia personalității la Hugo Gaudig*. Principalele opere pedagogice ale lui Gaudig sunt: *Didaktische Ketzereien*, *Didaktische Präludien*, *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*, *Schulreform*, *Theorie und Praxis der freien gestigen Arbeit*.

În cele dintâi două lucrări, Gaudig susține meto-

dele sale didactice și educative, care poartă o pronunțată pecete antiintelectualistă și antiformalistă. E foarte cunoscută critica sa incisivă, amară, împotriva treptelor formale și a formei interogative stereotipe.

Concepția educației personalității e prezentată în forme definitive de Gaudig în *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*.

În opoziția cu Kerschensteiner, după care scopul educației este *formarea cetățeanului* (Erziehung zum Staatsbürger), Gaudig susține că scopul educației, și în deosebi al școlii populare, e *cultura personalității* (Persönlichkeitsbildung).

Școala trebuie să slujească în cea mai mare parte *personalității în devenire a copilului*.

Prin această formulă, Gaudig crede a tranșa antagonismul dintre pedagogia individuală și cea socială. După Gaudig, cusurul cel mare al pedagogiei individuale e că ea nu depășește pe individ spre a-l integra vieții sociale, comunității. Invers, cusurul cel mare al pedagogiei sociale e că ea nu depășește comunitatea spre a ajunge la individ, care are și el drepturile lui imprescriptibile. „Pedagogia personalității concepe dinainte pe individ în raporturile vieții sale, între altele și în raporturile lui cu comunitățile, și vede dinainte în viața trăită înăuntrul comunităților o parte a vieții integrale. Ea privește și concepe individul cum se plăsmuește viața lui individuală în comunități ca o parte, și anume ca partea cea mai importantă a sferei vieții sale. În societate, pedagogia personalității vede forțele active, care cuprind și întrepătrund, și-l ridică peste sine, și-l feresc, pe individul care intră în sfera vieții sociale. Totodată, ea vede în ele un complex de puteri, în jocul cărora trebuie să se angreneze personalitatea în devenire, spre a păstra acest joc de forțe și a-l spori. Dacă educatorul se pune în serviciul vieții sociale a personalității în devenire, prin aceasta se pune și în



serviciul vieții sociale însăși, și servind-o pe aceasta, servește și personalitatea în devenire“.

Ce înțelege Gaudig prin *personalitate*? Înțelege pe acel ins care poate fi stăpân pe sine, care poate aduna puterile naturii sale pentru a realiza cu ele idealul individualității sale, și care se poate determina liber în domeniile vieții sale. Pe când individualitatea *e ceva dat* dela natură, *obiectiv*, personalitatea *e ceva creat*, adăogat naturii individuale, și în așa mod, încât ea să se depășească, să iasă din sine, să devină din egoistă, altruistă. Cum zice Gaudig, personalitatea este *individualitate înnobilită și activitate de gradul cel mai înalt*. Fiindcă, după Gaudig, pedagogia personalității nu socotește pe copil ca trăind pentru sine, ci-l privește în relațiile sale cu celelalte forme de viață, în deosebi cu formele comunităților sociale; viața școlară trebuie organizată așa, încât elevii să colaboreze liber la munca școlară în toate formele ei: învățământ, educație, serbări, jocuri, șezători, etc.

Școala, după Gaudig, nu trebuie concepută ca un institut sau o instituție, ci ca un *cerc de viață* sau un domeniu de viață, în care copilul trăiește și muncește, și fiindcă trăiește și muncește în condițiile favorabile creșterii sale, el crește bine, sănătos, în atmosferă de voieșie și libertate. Totuși nu e crescut spre egoism, fiindcă personalitate nu însemnează, prin esență și definiție, egoism. *Personalitatea e centrifugală de eu*, și educația personalității însemnează o educație *pentru idealizarea și spiritualizarea eului*. Prin idealizarea și spiritualizarea eului se ajunge la virtuțile sociale, *nu prin constrângere, prin poruncă, ci prin libertate, prin convingere; nu prin provocare, ci prin manifestare spontană; nu dinafară înăuntru, ci dinăuntru înafară*.

## Alți reprezentanți ai pedagogiei personalității.

2. *Gerhard Budde*, discipol al filosofului *Eucken* dela *Iena*, formulează în opera „*Noologische Pädagogik*” un ideal de educație în conformitate cu cerințele pedagogiei personalității.

Ce înțelege *Budde* prin pedagogie noologică? Înțelege că această pedagogie își are scopul său cel mai înalt nu în societate, ca pedagogia socială, însă nici în dispoziția liber oscilatoare a individului, cum vrea pedagogia individuală extremistă, ci într'o ordine ce depășește în timp cercul vieții umane: în ceea ce *Eucken* numește *lumea spirituală* sau *vieța spirituală*, (*noos*=*spirit*). *Vieța* spirituală depășește pe om, însă îl influențează în mare măsură, și el și-o poate însuși în anumite condiții, când prin educația ce primește se eliberează cât mai mult posibil de biologic. Scopul educației este ridicarea la această *vieță* a spiritului, așa cum se manifestă ea în creațiile numite religie, morală, artă și știință. Acesta e scopul *umanist* al educației, și el e cel mai înalt. El formează mai bine, mai integral *personalitatea*.

Însă omul trăiește și într'o *lume materială*, a *experienței*, și într'o *societate*. Ca ființă naturală, biologică, e legat de legile care conduc natura. De aceea trebuie educat așa, încât să cunoască legile naturii și să devină capabil să-și pună *vieța* corporală în armonie cu ele. Acest scop îl numește *Budde* *scopul naturalist al educației*. Ca ființă socială, el trebuie crescut astfel, încât să cunoască legile vieții sociale și să-și desfășoare *vieța* conform lor. Acesta e *scopul social* al educației. Așa dar, întreitul scop al educației e: *formarea personalității, a eului social și a individualității naturale*. Printr'o astfel de educație se urmărește formarea unei omeniri armonice în toate direcțiile, cu rădăcinile implântate în *vieța*



naturală, însă îndreptată în sus către lumea spirituală ca spre cea mai înaltă.

Ca mijloace importante ale realizării scopului educației, Budde enumără învățământul, disciplina și *libertatea*. În privința libertății, concepția lui e potrivnică și pedagogiei libertare exagerate, unilaterale, ca a Ellenei Key; dar și pedagogiei autoritare, susținută de unii pedagogi în spirit hegelian. El se apropie foarte mult de *Foerster*, susținând, ca și el, o *disciplină dată de clasă* însăși, organizată și realizată de ea.

3. *Fritz Gansberg* este și el unul din fervenții susținători ai pedagogiei personalității. În „*Demokratische Pädagogik*”, el spune: „Și în școală noi vrem *personalități cu originalitate dezvoltată*. În orice copil noi căutăm geniul moral, și vrem să-l dezvoltăm fără considerație la obiectivele pe care avem să le punem comunității școlare.” În fiecare școlar să se aprindă cea mai slabă scânteie și să ajungă o vâlvătaie mare înviorătoare.

Operele cele mai de seamă ale lui *Fritz Gansberg* sunt: *Schafensfreude, Plauderstunden, Streifzüge durch die Welt der Grosstadtkinder, Produktive Arbeit, Demokratische Pädagogik, Der freie Aufsatz, Wie wir die Welt begreifen*.

4. *Rudolf Lehmann* caută o armonizare între pedagogia individuală și cea socială. După el, educația trebuie să facă pe copil capabil de viață și puternic pentru viață. Ea trebuie să desvolte până la cel mai înalt grad posibil toate puterile care stau ațipite în copilul uman. Totodată, însă, educația trebuie să crească generații care să simtă valoarea vieții și că merită să se lupte pentru cucerirea valorilor ei superioare, care sunt *cele ideale, cele spirituale*. Scopul suprem al educației e să creeze receptivitate pentru aceste bunuri ideale, care sunt, în substanță: 1) *religia*, 2) *știința*, și 3) *plăcerea estetică*.

Educația către aceste bunuri spirituale dezvoltă personalitatea în gradul cel mai mare posibil; însă

ea nu trebuie să aibă în vedere formarea individului numai pentru el însuși, fiindcă nu individul este ultimul scop al educației. Copilul trebuie de timpuriu crescut și în vederea realizării scopurilor societății în care trăiește. Ca și *Natorp*, *Lehmann* are ca deviză: *educația fiecărui ins în societate, prin societate și pentru societate.*

Educația socială o întemeiază *Lehmann* pe faptul că omul e prin esență o ființă socială, *că individul găsește cea mai mare fericire și deplină mulțumire în societatea cu alții.*

Cu o formulă sintetică, *Lehmann* armonizează astfel pedagogia individuală și cea socială (în opera *Erziehung und Unterricht*: „Vrem să educăm personalități libere și pline de putere, care să aibă vieța lor proprie, — însă care totuși să simtă și să știe ce sunt ele datorare societății, patriei, și care, când se impune această datorie, să fie gata să-și supună eul lor, da să-l și jertfească“.

Operele pedagogice ale lui *Lehmann*: *Der Deutschunterricht, Erziehung und Unterricht, Pädagogik der deutschen Klassiker, Die pädagogische Bewegung der Gegenwart, Das doppelte Ziel der Erziehung.*

5. *Ernst Linde* a scris următoarele opere pedagogice: *Die Muttersprache im Elementarunterricht, Persönlichkeitspädagogik, Der darstellende Unterricht, Kunst und Erziehung, Natur und Geist, Pädagogische Streitfragen der Gegenwart.*

*Linde* e unul din cei mai de seamă partizani ai pedagogiei personalității, și opera principală, în care o susține, e *Persönlichkeitspädagogik*, o lucrare de mare valoare, care a făcut epocă în pedagogia contemporană. *Linde* accentuează și *personalitatea educatorului*, singura cu adevărat educativă, — nu metodologia meticuloasă pe care *Linde* o reduce la mai mici proporții, — precum și *personalitatea elevului*, care nu se poate forma prin pură memorizare de cunoștințe, ci prin pătrunderea învățământului până



la inimă (Gemüth). Tot ce s'a creiat mare în lume a avut rădăcina în adâncul sufletului omenesc, în afectivitate. *În educație, mijlocul de căpetenie e personalitatea învățătorului, iar scopul de căpetenie personalitatea elevului.*

Cu toate că pune toată greutatea pe formarea personalității, totuși Linde întrevide primejdiile unei pedagogii strict naturaliste, strict psihologice, în sensul lui Gurlitt, Wyneken și Ellen Key, fiindcă o astfel de pedagogie e lipsită de orice plan și de orice ordine. După Linde, educația nu trebuie să tindă numai la simpla dezvoltare a firii copilului, ci la înălțarea lui la rangul de *ființă culturală*. Aceasta nu se poate îndeplini prin libertate excesivă, fără margini, ci *printr'o conciliere între supunere și libertate*, între ordine-lege și libertate. Linde respinge și concepția försteriană a liberei conduceri a clasei, fiindcă la această vârstă a școlii primare evoluția caracterului copilului n'a ajuns încă la treapta susceptibilă de această conducere de sine. Nu se poate justifica drepturi egale între învățători și elevi.

În rezumat, ideea de bază a pedagogiei lui Linde este: Personalitatea liber creatoare a educatorului, ca *mijloc*, pusă în serviciul formării personalității elevului, ca *scop*, în atmosferă combinată de supunere și libertate.

6. *William Stern* este unul din cei mai radicali pedagogi ai *personalismului*, mișcându-se pe linia lui Gaudig, Gansberg, Scharrelmann și alții, care resping învățământul dat numai pentru cunoștințe și prin metode strict stereotipe, cerând în locul lui un învățământ viu, activ, scos din experiența de viață a copiilor. Un astfel de învățământ respectă *personalitatea elevului*, o ridică în locul cel dintâi.

La baza filosofiei personaliste a lui Stern stă următoarea intuiție despre lume (Weltanschauung), următoarea metafizică: Lumea „*nu e un complex de părți elementare și de procese corporale și sufletești*”

*mișcate mecanic și legate prin constrângere, ci un nefârșit sistem bine articulat de totalități unitare, năzuind către un scop și însuflețite de proprie activitate, așa dar un sistem de persoane."*

Ce e, însă, o persoană, după Stern? „Prin persoană se înțelege, zice el, o existență care, cu toată multiplicitatea elementelor ei, formează o unitate reală, originală și cu valoare proprie, și ca atare, cu toată multiplicitatea funcțiunilor parțiale, realizează o independență unitară, teleologică“.

Analizând conceptul de personalitate în lucrarea „Die menschliche Persönlichkeit“, el găsește că ea realizează trei atribute esențiale: substanțialitate, cauzalitate și individualitate. „Fiecare persoană este, ca un ce întreg, substanță, adică un ce existând de sine, independent; apoi e, ca un ce întreg, și cauzalitate, adică ceva lucrând dinăuntru spre afară; ea mai e, ca un întreg, și individualitate, adică ceva care stă ca un ce deosebit ca esență și însemnătate în fața lumii externe“. (pag. 5).

Din această concepție despre esența personalității, Stern deduce și atitudinea educatorului față de copil: el trebuie să caute și să cultive în fiecare copil ceea ce e *diferențial în el, original, individual* față de alții. Respect total către ființa originală a copilului, căci fiecare, ca om, va avea de îndeplinit o misiune proprie, ce nu va putea fi suplinită de niciun alt om. Însă această pedagogie a personalității, cum o concepe Stern, nu e în opoziție cu pedagogia socială. După Stern, personalitatea nu se dezvoltă absolut individual și nu acționează cu totul independent, ci în raporturi cu totalități supraordonate ei, așa dar în raporturi sociale. „Fiecare persoană este o parte din persoane superioare ei și legătură de unire cu persoane inferioare. Astfel, personalitatea umană se orânduiește în sus, ca element slujitor, în unitatea familiei, în a personalității poporului, și mai departe, în a omenirii, pe când în jos ea își încorporează



unitățile personale ale celulelor, moleculelor, atomilor. "Eul altora, ce stau față în față cu eul meu, îl întregesc pe acesta și îl înalță. *Nu e nicio opoziție esențială între scopurile persoanei și scopurile sociale.*

După Stern, omul e inelul unui lanț, lumea e un imperiu de trepte de persoane, în care fiecare treaptă de mai jos stă sub influența persoanelor supraordonate.

În raport cu sine, omul are scopuri personale, însă în relațiile cu persoane supraordonate își însușește scopurile lor și ia o poziție de slujitor față de ele.

În om se dă luptă între autonomie și heteronomie, și sensul evoluției progresive e ca scopurile neindividuale să fie îmbrățișate și realizate, nu prin constrângere dinafară, *ci din imbold lăuntric.* Cu alte cuvinte, sfera heteronomiei să se îngusteze treptat, în folosul sferei autonomiei, fără ca totuși teleologia socială să fie înnăbușită de teleologia personală.

**BIBLIOGRAFIE:** Lucrările pedagogice și filosofice ale lui Stern: *Person und Sache, Differentielle Psychologie, Die menschliche Persönlichkeit, Grundgedanken der personalistischen Philosophie, Psychologie der frühen Kindheit, Intelligenzprüfung, etc.*

### Pedagogii sociali.

1) Într'o lucrare a lui Spranger, „*Das Kind und die Schule*“, acesta caracterizează în următoarea formulă sintetică pedagogia lui Kerschensteiner: „Kerschensteiner..., adevăratul pestalozzian al timpului nostru, și cel mai genial dintre pedagogii în viață, întrunește toate aceste momente în sine: *fundamentul psihologic, considerarea scopurilor economice și profesionale în cultura muncii, educația cetățenească și socială pentru societatea viitoare*, pe care el o pregătește încă din școală prin spiritul ce dă acesteia, *conceptia apro-*

*fundată despre valoarea culturală și educativă a învățământului științelor naturale, — și toate acestea legate și armonizate în personalitatea morală“.*

Așa dar, după caracterizarea lui Spranger, Kerschesteiner subordonează teleologicște școala educației cetățenești, educației pentru binele statului, al comunității; iar psihologicște și metodologicște organizează școala așa, încât știința să se dea în armonie cu evoluția psihică a elevilor. „Vieța omului, spune Kerschesteiner, în „Begriff der Arbeitsschule“, se rostogolește în urmărirea unei serii de scopuri. Există, de sigur, și la adulți ceasuri de activitate liberă de orice scop pus de ei înșiși; dar acestea sunt numai pauze în activitatea fără răgaz a naturii noastre spirituale orientată teleologic. Fiecare scop pe care ni-l punem, are tendința să ne determine către împlinirea lui. Toate scopurile se ordonează în conștiința noastră după *valoarea lor* pentru noi. Cu cât valoarea unui scop stă mai sus în conștiința noastră, cu o atât mai mare energie acționăm pentru realizarea lui. Acel scop va deslănțui o mai mare desfășurare de energie, pe care suntem siliți interior să-l recunoaștem ca fiind cel mai înalt.“

Intrebarea pe care și-o pune apoi Kerschesteiner, după ce face această analiză psihologică a naturii esențialmente teleologice a spiritului nostru, e tocmai a acestei ierarhii de valori teleologice. E personalitatea în fruntea acestei ierarhii, sau binele general, Statul, activitatea publică cetățenească?

Kerschesteiner combate teleologia individualistă sau personalistă, și pune în fruntea scopurilor, ca scop suprem, conștiința cetățenească.

Sunt oameni care cred că desvoltatea personalității cu toate inclinațiile ei nu trebuie să întâmpine nicio împotrivire dinafară, și trebuie chiar să rămână indiferentă față de condițiile vieții exterioare. Aceasta e direcția de viață a moralei stoice. Inșă dacă unor oameni le izbutește să străbată acest drum, al des-



voltării, neîncătușate de nimic, a personalității, asta nu dovedește, după Kerschesteiner, dreptatea acestei concepții. După pedagogul nostru, personalitatea răușește *numai grație condițiilor sociale în care trăiește*. „Aceasta le izbuteste, numai fiindcă toți ceilalți oameni, prin instituțiile lor sociale și de stat, le garantează apărarea vieții, și le oferă acele mijloace care le sunt necesare sau în orice caz favorabile dezvoltării lor.“ Dacă, prin imposibil, toți oamenii ar căuta să-și desvolte personalitatea în indiferență de ce fac ceilalți pentru asigurarea acestei dezvoltări, aceste năzuințe ar duce la absurd, la destrămarea și pulverizarea oricărei vieți sociale.

„Căci omul nu poate să trăiască pentru sine singur și numai prin el singur. Vieța lui spirituală, ca și cea materială, e influențată din toate părțile și necentrit de relațiile cu semenii săi, fie în mod favorabil, fie nefavorabil, în mod fericit sau nefericit. *De îndată ce toți oamenii caută scopul cel mai înalt într'un bun, care este desprins de orice condițiuni exterioare, de orice muncă socială, de orice relații, de orice natură, cu alții, încetează și posibilitatea ca ei să poată atinge vreodată acest scop.*“

Pentru Kerschesteiner, orice scop individualizat n'are valoare decât ca o parte a unui scop general. „*Jeder individualisierte Zweck ist soweit berechtigt, soweit er als Teil des allgemeinen Zweckes gewollt werden kann.*“

Cel mai mare bun și pentru individ, e acela recunoscut general ca bun, căci numai acela găsește condițiile prielnice de a se împlini. Nu există niciun scop individual, care să se poată realiza cu adevărat și durabil, dacă nu se subordonează unui scop general, și fără voința colectivă, care poate realiza pe acesta.

Scopul cel mai înalt pe care trebuie să-l realizeze fiecare ins, e binele social. Acesta însă nu trebuie să fie socotit ca fiind în antagonism cu alte scopuri de

pe o treaptă mai de jos, căci și acestea au îndreptățirea lor, ba condiționează în unele privințe acel scop cel mai înalt.

È îndreptățit și necesar ca fiecare ins să-și conserve și să-și desvolte vieța, ferind-o de boli și de orice primejdii; tot așa e îndreptățit și necesar ca fiecare să se folosească de puterile și produsele naturii; e necesară unirea sexelor pentru întemeierea familiei; e îndreptățită și necesară satisfacția instincțelor de societate, care fac pe oameni să se adune în cercuri de desfătări comune, și tot așa curiozitatea de a ști, activitatea naturii noastre estetice și artistice, nevoia religioasă-metafizică, libera plămădire a voinței morale ș. a. „Toate aceste impulsuni și nevoi zac în natura omenească. Din ele izvorăsc o serie de scopuri și sisteme de scopuri generale îndreptățite, așa cum se năzuesc ele în economie, comerț, educație, vieța de familie, știință, artă, comunitate religioasă. Toate aceste scopuri trebuie conținute în scopul cel mai înalt, în cel mai înalt bun. Ordinea de drept a societății trebuie să conțină în sine posibilitatea împlinirii acestor sisteme de scopuri.

„Din această cerință mai urmează dela sine, totdată, că bunul cel mai înalt trebuie să fie un scop general recunoscut, că în munca pentru atingerea scopului general fiecare trebuie să găsească și o satisfacție personală...”

Aceste considerații teleologice, foarte sumar expuse, ne dau cheia întregii orientării pedagogice a lui Kerschesteiner. Binele general, la care năzuește o vieța de Stat cu o intuiție teleologică sănătoasă, fiind scopul suprem în ierarhia valorilor etice, urmează că educația trebuie, mai presus de toate, să formeze pe fiecare ins cu conștiința deplină a valorii acestui bine general. Fiecare să fie pregătit a îndeplini, cât mai intens și mai conștiincios, o funcție în Stat sau o profesie. *Educația profesională* e deviza lui Kerschesteiner.



1. „Cea dintâi cerință pentru individ în Stat este, așa dar, ca el să fie apt și să aibă voința să îndeplinească o funcție în Stat sau... să fie activ într'o profesie oarecare, și astfel, direct sau indirect, să cultive scopul Statului. De aci rezultă cea mai primordială datorie a școalei publice: 1. Școala publică are întâi îndatorirea să formeze pe fiecare elev așa, încât să poată îndeplini o muncă în organismul general de Stat sau, cum spunem noi, o profesie, pe care s'o poată exercita cât mai bine cu putință. Aceasta nu e încă o datorie etică, dar e condiția fundamentală ca școala publică să conceapă îndatoriri etice.“

2. A doua îndatorire, ce-i încumbă școalei, zice Kerschesteiner, e „să deprindă pe fiecare ins să privească această profesie ca o funcție, care nu trebuie exercitată numai în interesul propriei conservări și al propriei dezvoltări etice, ci și în interesul comunității Statului organizat, căci acesta dă individului posibilitatea să-și urmărească munca sa și prin aceasta conservarea vieții lui, prin fericita ordine de drept, pe care o constituie, și prin socializarea culturii, pe care el o condiționează“.

3. În sfârșit, a treia îndatorire a școalei publice e, după Kerschesteiner, „să desvolte în școlar înclinarea și puterea ca, prin munca profesională, și pe lângă ea, să contribuie și la dezvoltarea valorii lui personale specifice.“

Cu o formulare mai scurtă, scopul școalei publice, începând cu școala primară, e întreit:

1. Educația profesională.

2. Munca profesională, pusă în slujba binelui general, și

3. Dezvoltarea valorii personale a individului.

Din această formulare rezultă, pentru Kerschesteiner, că nu e un antagonism ireductibil și implacabil între educația cetățenească și educația personalității, căci amândouă merg mână în mână. Kerschesteiner respinge învinuirile ce i s'au adus din multe părți,

că prin conceptul său, al educației cetățenești, ar nesocoti cu totul valoarea individualității și că ar comprima-o cu totul în folosul scopurilor pur colective. Nu intră în cadrul ce am fixat acestei expuneri, o discuție amplă a acestei controverse. Totuși, fiindcă am pomenit la început despre polemica dintre Gaudig și Kerschensteiner, voi relata foarte pe scurt poziția celui din urmă față de formula teleologică a celui dintâiu. Scopul educației, după Gaudig, e cultura și formarea *personalității autonome* sau, cum se exprimă el, *determinarea proprie* (Selbstbestimmung) către *Idealitatea propriului eu*.

„Cine atribue operei educației, zice Kerschensteiner, propria determinare, trebuie să precizeze limpede scopul acestei proprii determinări. În toate vremurile au fost pedagogi pentru care propria determinare sau formarea autonomă a caracterului a fost scopul final al educației. În măsura în care elevul se dezvoltă, educația heteronomă trebuie să-și restrângă sfera. Cea mai bună educație e aceea care face pe educator însuși întotdeauna de prisos. Însă, cu purul formalism al acestei Selbstbestimmung, nu e dat încă un scop palpabil. Gaudig caută scopul palpabil în idealitatea propriului eu. Nici prin aceasta nu e dat încă un conținut. De aceasta este și Gaudig însuși conștient. În revista de *Psihologie Pedagogică* (Zeitschrift für Pädagogische Psychologie Anul 1912, Nr. 1 și 10), el caută să determine acest conținut. Ceea ce el însă zugrăvește acolo, e pur și simplu „omul complet“, nu personalitatea „specifică“ și care rămâne totdeauna nedesăvârșită.“ Indată totuși ce se fixează ca scop educația către personalitate, care, ca „idealitate a eului“, e denumită cu totul just, trebuie să fim limpede înțeleși, că acest „eu ideal“, conceput ca om complet multilateral, nu poate să fie nicidecum un scop general. Există atâtea euri ideale, câți oameni există. Idealizarea începe cu trăirea valorilor obiective în fiecare individ și se dezvoltă până la



deplina ordonare a valorilor în el. Ce valori devin vii în el și în ce ordine subiectivă pot fi ele aduse, aceasta depinde esențialmente de înclinările lui.

Însă devenind vii în individ, ajungând prin ele la idealitatea lui, adică la perfecționarea lui posibilă, această personalitate specifică devine ea însăși un bun obiectiv general, adică o înfăptuire originală a valorii personalității.

Nu e nevoie în deosebi, să accentuăm, că valoarea personalității ca sistem individual de valori obiective este valoarea absolută a personalității, că prin aceasta „eul ideal” însemnează cel mai înalt bun interior pentru individ.

Putem să ordonăm aceste bunuri, pe care le posedăm în nenumărate personalități, după valorile pe care ele le poartă în sine într’o serie ascendentă, și să-i atribuim cel mai înalt rang aceluia bun, care, ca personalitate concretă în devotamentul către scopul general al comunității etice, caută și găsește propria ei desăvârșire și cu aceasta ținta vieții sale. Și scopurile ei sunt cuprinse în *scopul general*, pe care mai sus l-am recunoscut ca pe cel mai înalt scop, și tocmai posibilitatea propriei determinări către așa zisa „Idealitate a propriului eu”, întrucât această idealitate individuală poate subsista alături de a tuturor celorlalți, este unul din caracterele esențiale ale celui mai mare bun exterior. Din aceste considerații devine totodată limpede, că n’are niciun sens să scindăm pedagogia în pedagogie individuală și pedagogie socială. Scopurile bine înțelese ale individului sunt conținute în scopul general al societății, întrucât această societate poate fi socotită ca cel mai înalt bun. Nu există nicio societate etică, fără ca majoritatea cetățenilor săi să fie personalități etice. Nu se dezvoltă însă nicidecum un număr mai mare de personalități morale, dacă întocmirea societății și, prin aceasta, scopul ei general nu stă pe o bază etică.

De aceea eu plec dela presupunerea, că *societatea morală este tot atât cel mai înalt bun exterior moral al omului, pe cât personalitatea individuală, ca un suport original organizat de valori obiective e cel mai înalt, mai mult, bunul moral interior absolut*“.

Se vede din considerațiile acestea, pe care le-am citat poate prea amplu, cum încearcă Kerschensteiner o conciliere între pedagogia personalității și pedagogia socială.

2) *Paul Natorp* e aproape un creator al *pedagogiei sociale* moderne. Problema de temelie a pedagogiei sociale e „*educația către comunitate*“ . Și prin comunitate Natorp înțelege toate cercurile de viață socială, dela familie până la societate, Stat și, în sfârșit, omenire. După Natorp, educația trebuie să se rezeme pe știința vieții sociale. Intre individualitate și societate nu e opoziție, nu trebuie să fie, ci trebuie să tindem la *corelația* lor, ele sunt chiar noțiuni corelate. Adevărata educație a individului impune educația lui pentru societate, și adevărata educație pentru societate impune educația individului. „Așa dar, educația socială e în același timp și individuală, cea individuală trebuie să fie totodată și socială“ . Comunitatea nu e ceva înafară de indivizi, ea e o comunitate de indivizi. „Ea constă numai în conștiința fiecăruia, care face parte din comunitate. Inșă și invers, nu există niciun individ omenesc altfel decât în societate și prin ea. *Fără de oameni, omul nu devine om*“ . Pentru pedagogia socială, în sensul lui Natorp, societatea e factorul incorporator și de temelie. Individul și societatea nu sunt factori juxtapuși mecanic, lucrând ocazional convergent, ci factori legați organic și totdeauna lucrând pentru o teleologie unică.

Pedagogia socială nu înțelege a sacrifica pe individ, a-l oprima și a-i răpi libertatea. Moralitatea, știința, arta și religia sunt produse ale vieții sociale, și niciun individ nu le-ar fi dobândit fără educația



socială. Tot ce se plămădește în conștiința individuală, se plămădește sub influența vieții sociale.

„Omul ca individ e propriu zis numai o abstracțiune, ca atomul fizicianului. Omul, în tot ce privește ceea ce face esența lui omenească, nu există ca individ izolat, ca apoi să pășească și în societatea altora, ci fără această societate nu e deloc om.” (Sozialpädagogik).

3) *Robert Rismann* spune, în lucrarea sa „*Individualismus und Sozialismus*”: „Scopul moral al vremii noastre nu se termină cu fericirea sau perfecționarea individului. Ea mai de grabă țintește către ceva mai înalt: tratarea asociațiilor omenești ca organisme morale și față în față cu individul: incorporarea acestuia în acele asociații, pentru ca el să ia parte cu conștiință la munca pentru cultură, care li se pune ca obiectiv”.

Individul nu e nimic fără societate, societatea nu e nimic fără individ. „Educația se îndreaptă către individ, însă ultimul său scop e formarea ideală a societății...” „Educația socială este cultura convingerii sociale și a sensibilității și năzuinței sociale. A ținti la formarea omului și umanității sociale, însemnează a recunoaște că interesele fiecărui ins sunt foarte strâns legate, solidar împletite cu acelea ale societății, așa încât fiecare ins e determinat în simțirea și voința lui de societate, de lumea omenească înconjurătoare, în care s'a născut, și invers voința și acțiunea fiecăruia, oricât de puțin s'ar părea, influențează asupra lumii omenești înconjurătoare și prin aceasta, deși numai ca factor foarte redus, totuși determinant pentru evoluția generală, chiar pentru toate formele mai înalte ale societății.”

4) După *Eduard Spranger*, scopul educației e formarea de oameni întregi, de personalități bogat dezvoltate. Astfel de personalități însă nu sunt nicidecum naturi asociale, care să recunoască numai propria lor valoare; personalitatea liberă se simte îndatorată față de alții.

În „*Psychologie des Jugendalters*”, Spranger arată strânsa legătură dintre moralitatea colectivă și cea personală, și raportul lor de reciprocă determinare. „Raportul între morala colectivă și moralitatea personală este mult mai complicat decât apare de obicei. Întâi trebuie să scoatem în evidență că una nu merge fără cealaltă. Mai de grabă fiecare individ se naște într’o lume morală de origine istorică și cu însușiri istorice, așa dar este fundamental determinat de spiritul acesteia în construcția propriului său etos. Din punct de vedere al evoluției psihice privind lucrurile, această morală dată cu elementele ei autentice sau neautentice apare întâi ca autoritate și presupune pentru conștiința individuală, care se dezvoltă în sine, un imperativ venind dinafară (imperativ determinat colectiv). Față de acest imperativ exterior, fiecare ins poate avea: 1) o atitudine lăuntrică de aderare. Atunci el admite acest imperativ în sufletul său ca un lucru de el însuși afirmat, și autoritatea se preface în autonomie, cu toată origina socială a cerinței; 2) se poate naște un conflict între simțul moral și atitudinea individului și morala colectivă”<sup>1)</sup>. Între morala autonomiei și a autorității, nu trebuie socotită cea dintâi superioară celei din urmă. „În morala autoritativă zace o înțelepciune morală străveche moștenită, care nu totdeauna este fin individualizată, însă nu trebuie să reprezinte nicicum numai o teleologie socială, ci poate ascunde în sine unitatea de măsură normativă a valorii „Bunului”. Însă se poate zice cu drept cuvânt, că *moralitatea personală atunci se realizează pe deplin, când normele autentice ale moralei sunt primite în substanța etosului personal și în conținutul conștiinței personale cu caracterul autonomiei*”<sup>2)</sup>.

Ca și Kerschensteiner, pentru care are de altfel o

1) E. Spranger „*Psychologie des Jugendalters*” p. 168-9.

2) Idem, pag. 169.



mare considerație, Spranger spune că „drumul spre o cultură generală mai înaltă duce numai și numai prin drumul spre profesie“.

**BIBLIOGRAFIE:** Scrierile lui **P. Natorp**: **Platos Ideenlehre, Sozialpädagogik, Allgemeine Pädagogik, Philosophie und Pädagogik**, etc.

De **R. Rismann**: **Volksschulreform, Geschichte des Arbeitsunterricht, Die pädagogische Entwicklung des 19 Jahrhunderts und Individualismus und Sozialismus**.

De **Spranger**: **Lebensformen, Psychologie des Jugendalters, Kultur und Erziehung, Gedanken über Lehrerbildung**, etc.

Din toate aceste spicuiți făcute, privind problema raporturilor între pedagogia individuală și cea socială, se constată două lucruri precise: 1) că, în raport cu o anumită intuiție etico-filosofică, unii pedagogi dau precădere educației personalității, iar alții educației social-cetățenești; 2) că fiecare, deși punând accentul fie pe individual, fie pe social, nu exclude totalmente punctul de vedere în aparență opus. Pedagogii personalității includ în conceptul de personalitate și pe acela al conștiinței sociale, ca un element constitutiv, însă nu-l subordonează măsurilor constrângătoare, ci liberei determinări, propriei convingeri și consimțiri; pedagogii sociali includ în formarea omului pentru societate și nota personalității, ca nedespărțită de conștiința socială, și ca o necesitate vitală pentru această conștiință.

Atunci, e numai o ceartă de cuvinte, terminată cu împăcare generală? În aparență da, în fond nu, căci antinomia a fost și e în funcție de anumite structuri sociale ale vremurilor și în funcție de anumite filosofii, și concilierile încercate nu sunt capricii de polemisti ce vor să termine cearta în ton de politețe dulceagă, ci sunt imperative ale diferitelor curente de gândire și simțire din vremea lor. Dacă unii au accentuat ideea personalității, fără a exclude din ea totuși și elementul de formație pentru socie-

tate, au făcut-o ca o reacțiune în contra exagerărilor unei politici de Stat comprimatoare pentru indivizi, ca reacțiune într'un moment când poate sfera heteronomiei era prea largă și prea apăsătoare. Iar dacă alții au accentuat ideea formației aproape exclusiv printru societate, au făcut-o ca reacțiune împotriva curentelor individualiste exagerate, în contra sferei prea largi a autonomiei. Și asta se va petrece cât lumea, fiindcă vor fi totdeauna oscilații de unde mari între tendințele autonomiste și cele coercitive, heteronomiste și, ca urmare firească, și încercări de reductibilitate la proporții mai potrivite.

Care e adevărul între cele două extreme, văzut în cea mai obiectivă lumină posibilă, și nicidecum în spirit de eclecticism artificial? Adevărul e că persoana umană e un tot integrat de mult societății, fără de care ea n'ar fi evoluat de loc, ci ar fi rămas în stare de natură, de animalitate; că, prin integrarea aceasta istorică în societate, s'au cristalizat în această conștiință personală porniri sociale, instincte moralo-sociale, care nu se pot desprinde din ea sub niciun preț. Dovadă psihologică strălucită e groaznica suferință a izolării, a singurătății, în foarte multe clipe din viață, în deosebi în clipele de durere, de suferință, dar și în cele de bucurie, de fericire, când astfel de sentimente se exaltă prin împărtășirea lor către alții, și se topesc, se estompează și se pierd repede în izolare. Așa fiind, o educație metodică a persoanei elevului, sub conducerea unui înalt ideal, nu poate lăsa nedesvoltate elementele sociale *native* azi din conștiința sa.

Însă individul integrat istoricește societății e la rândul său factor de evoluție a societății însăși, cum și societatea e factor de evoluție a individului. Evoluțiile acestea merg pari passu, trebuie să meargă atunci când se desfășoară normal, și sunt în raporturi de cauzalitate reciprocă. Fiecare e și efect al celeilalte și totodată și cauză a ei.





## PARTEA A TREIA

### C. CHESTIUNI DE ORGANIZARE

#### CAPITOLUL I

### 1. ORGANIZAREA PSIHOLOGICĂ A ȘCOALEI

După ce, afirmând din capul locului principiul psihologic ca principiu cardinal în educație și instrucție, am urmărit dacă și în ce măsură se ține seama de el în școală, și am găsit, la această examinare, că el e în realitate neglijat, și, de multeori, chiar brutal călcat în picioare, se impune să fixăm cadrul legal al adevăratei școale psihologice, al școalei care, eliberată de prejudecățile psihologice mai sus cercetate, să poată să se desfășoare într'adevăr în armonie cu evoluția psihică a elevilor, de-a-lungul fazelor ei.

Școala noastră de azi nu e psihologică, nu numai în ce privește metodologia ei, ci și în ce privește organizarea ei exterioară, după care, de altfel, se modelează și cea interioară.

Intr'adevăr, pe temelia școalei primare elementare, adică pe un trunchiu de dezvoltare psihofizică ce ajunge abia la vârsta de 11 ani, se înalță o mulțime

de școale diferențiate, și ca programe de învățământ, și ca scopuri particulare. Aceasta, însă, înseamnă o orientare spre cariere, dela o vârstă când psihologiceste nu se poate da o astfel de orientare elevilor. Psihologia științifică actuală, întemeiată pe numeroase observațiuni și cercetări experimentale, dovedește că, până la vârsta de 14—15 ani, viața psihică a tineretului școlar e esențial asemănătoare, și că numai după 14—15 ani încep a se ivi între copii diferențieri marcante.

Mai mult decât atât, *ei înșiși încep a-și da atunci seama de astfel de diferențieri, fiindcă simțul cunoașterii eului psihica deodată un avânt neobișnuit, la această vârstă de prefaceri adânci, întâi somatologice, care e aceea a pubertății.* Se știe că în faza aceasta a vieții, tinerii școlari devin gânditori, reflexivi, imaginativi, poetici și visători, curiozitatea psihologică ia la ei atunci un deosebit avânt, întreținută fiind, de altfel, și de lecturi literare care înclină spiritul mult, prin viața afectivă ce ele zugrăvesc, spre contemplarea peisajului intern al stărilor psihologice, spre analiză introspectivă. Ca profesor de psihologie și pedagogie, am avut totdeauna curiozitatea să scrutez acest interes psihologic introspectiv al elevilor, înainte de predarea noțiunilor propriu zise, referindu-mă strict, în conversațiile ce aveam cu ei, numai și numai la ce știau ei dinainte în materie de psihologie, la ce știau din auzite, din proprii lecturi și din curiozitate proprie despre viața lor lăuntrică, — trăită mai intens la acea vârstă, decât poate în orice altă epocă a vieții lor. Totdeauna am constatat, la toți, în grade felurite, un interes psihologic pre-existent studiilor sistematice de psihologie. Iar cele dintâi lecții ținute cu ei mi-au trezit marea plăcere a unor revelații neașteptate, privind nu numai unele cunoștințe, ci privind chiar dibăcia analizelor introspective.

Dacă e fapt că de atunci, dela 14—15 ani, simțul



psihologic introspectiv ia forme mai clare și mai puternice, atunci din acest fapt se desprinde imediat o concluzie pedagogică stringentă. Și anume, că e o mare greșeală a da elevilor prilejul unei orientări profesionale premature, și acest prilej îl constituie faptul că, după absolvirea celor 4 clase primare elementare, ei pot să intre în atâtea feluri de școli diferențiate, din care cele mai multe sunt chiar profesionale sau quasi-profesionale: în școala normală de învățători, în seminarul teologic, în gimnaziul comercial, în cel industrial, în școala de agricultură, în liceul militar, în liceul teoretic intelectualist... Cine îi îndrumază la 11—12 ani pe copii spre astfel de școli, cu ce pricepere și în ce scop? Li îndrumază părinții, care nu și-au prea bătut capul cu examinarea psihologică a copiilor lor — foarte mulți nici nu știu măcar ce este aceasta, — îi îndrumază mai mult, sau chiar covârșitor, faptul dacă școala aleasă făgăduiește o carieră mai ușoară și mai bine răsplătită, ori împrejurările stării lor materiale. Iar ei, bietii copii, necunoscându-se încă bine pe ei înșiși, se lasă duși de părinți în școala în care aceștia vor să-i dea sau pot să-i dea.

Nu trece însă mult și consecințele încep să se vadă. Examenul de admitere a putut cel mult proba o cantitate de cunoștințe cu care a fost copilul îndopat sdravăn până în preajma lui, a putut proba o dresură, dar în niciun caz aptitudini precise pentru școala la porțile căreia el a bătut, împins de părinți din spate. Am cunoscut multe cazuri de elevi normaliști și seminariști, care nu s'au mai făcut învățători și preoți, fiindcă au constatat, spre sfârșitul studiilor, că nu sunt potriviți pentru o astfel de carieră, și de aceea au căutat cu orice preț să fugă de ea. Tot e bine că au recunoscut aceasta fățiș, sincer, și că n'au mai încurcat o carieră pentru care inima lor a încetat să mai bată. E mult mai rău de cei care n'au putut să fugă de cariera aleasă, și au intrat dela

început cu desgust și silă în ea. E vai de ei, dar e și mai vai de nenorociții — respectivi elevi și credincioși — care ajung pe mâna lor, la nevoia serviciilor lor!

Așa dar, psihologicește trebuie să cadă școalele diferențiate din trunchiul școlii primare elementare, de 4 clase, pentru a pune în locul lor o școală unică până la vârsta diferențierilor psihice marcante, care e aceea a pubertății, 14—15 ani. Din această școală unică, mijlocie, să-i zicem de gradul al doilea, urmează să se despartă școalele speciale, de gradul al treilea, în care selecția, după aptitudini, e mult mai asigurată decât la vârsta de 11—12 ani. E mai asigurată mai ales dacă, așa cum o concepem noi, această școală medie unică va avea o *programă analitică mixtă, teoretico-practică*, obligatorie pentru toți elevii, însă cu un sistem de promoție care să țină seama de înclinările ce, după un an sau doi de ocupații ale spiritului și pe linii teoretice, și pe linii practice, încep să se manifeste clar și precis.

Se poate, de sigur, obiecta, că nici la 14—15 ani nu e posibilă în toate cazurile o orientare sigură spre o carieră, căci mai pot fi faze evolutive care să schimbe cu totul închegările psihice de până la 15 ani. Se poate, negreșit. Greșeli de alegere de carieră se pot petrece oricând, fiindcă o metodă infailibilă de orientare nu există, — nimic nefiind infailibil în lumea noastră omenească și pământescă. Dar în orice caz, sortii unei mai bune orientări și selecționări sunt mai mari, dacă aceasta se amână la o vârstă mai înaintată, decât dacă se practică la una încă fragedă, cum este aceea a absolvenților școlii primare elementare. După părerea noastră, această școală medie unică, teoretico-practică, trebuie să fie și *obligatorie*, așa cum e acum școala primară zisă complementară, pentru elevii care nu pot urma în școala de grad secundar. Chestia acestei obligativități e însă mai dificilă și necesită discuții mai întinse.



Vom reveni ceva mai târziu asupra ei, rezervându-ne întâi dreptul de a discuta obiecțiuni de natură psihologică și sociologică, ce se pot ridica împotriva concepției școlii medii obligatorii.

Una din întâmpinările pe care le-am auzit adeseori, când am expus această concepție, e că acest sistem de organizare școlară, așa radical cum îl propunem noi, nu s'a înfăptuit în nicio altă țară, — ceea ce dovedește că nu poate fi bun, căci dacă ar fi fost bun, n'ar fi întârziat să-l adopte măcar una din vechile țări ale Apusului, cu mai multe mijloace și cu mai multă experiență în materie de organizare școlară.

Această întâmpinare pare puternică la întâia vedere. În fond, însă, ea cade foarte ușor. Nu e niciun motiv să respingem o concepție de organizare școlară, pe temeiul că ea n'a mai fost adoptată de nimeni. Dacă psihologicește se impune o astfel de organizare — și pe terenul acesta psihologic nimeni nu poate, pe cât știm, răsturna concepția școlii medii unice, — ea trebuie înfăptuită odată și odată, fiindcă orice instituție antipsihologică nu poate să-și dea roadele ce se așteaptă dela ea. Nu vrem să frizăm originalitatea, dar nici nu înțelegem a fi cu totul robii unor concepții de peste graniță.

Dacă ajungem la convingerea, că școala medie unică e cea mai bună organizație, atunci trebuie să pășim la înfăptuirea ei, independent de tot ce se organizează aiurea. Altfel, dacă vom fi conduși numai de mimetismul impus de o xenofilie exagerată, nu vom ajunge niciodată să dăm nota noastră proprie în cultură și tehnică. Iată lucrul de care ne-am sinchisi mai puțin decât de oricare, dacă ar sta în puterea noastră să facem această reformă: unicitatea ei în lume.

O altă obiecție care se face sistemului propus de noi, este următoarea: după ce elevii vor termina școala medie teoretico-practică, cine ne garantează că

vor urma o școală potrivită aptitudinilor probate în cursul acestei școli medii, și nu o alta, mai potrivită stării lor sociale, și în care vor face toate sforțările să pătrundă? E greu de presupus că părinți cu o stare materială bună, situați în clasa socială conducătoare, vor consimți ca fiii lor să intre în școli profesionale de meserii sau în școli comerciale, spre a deveni meseriași ori negustori, adică să decadă (?) din clasa în care ei, părinții, se găsesc. Vor face deci toate intervențiile, vor recurge la toate protecțiile pentru ca fiii lor să pătrundă tot în școli producătoare de conducători de țară, în școli pregătitoare, în orice caz, pentru cariere subțiri sau preținse astfel. Și, la rigoare, dacă n'ar avea acces în astfel de școli, îi vor îndruma spre învățământul particular teoretic, punându-i să dea examene ca pregătiți în particular; îi vor strecura, după aceea, la bacalaureat, cum o da Dumnezeu, contând tot pe hătăruri, ori pe faptul că până la ultima sesiune admisibilă toți candidații iau bacalaureatul. Cât privește studiile universitare, dătătoare de cariere subțiri, boești, sunt și acolo căi de mântuire.

Nu tăgăduim că există încă la noi mentalitatea aceasta nenorocită, care provine din prejudecăți privitoare la valoarea și noblețea unor anumite cariere. Am cunoscut fii de agricultori, comercianți și industriași bogați, care în loc să conducă ei mai departe întreprinderile părinților și să contribue, prin aceasta, cel puțin la menținerea, dacă nu la prosperarea lor, au preferat să ocupe funcții publice, incomparabil mai puțin remuneratorii decât ceea ce le-ar fi putut produce carierele practice ale părinților, dacă ar fi rămas ei în ele. E încă tragic de adevărată vorba lui Petre Carp, că Românul se naște bursier, trăiește ca funcționar și moare ca pensionar. Năvala aceasta barbară spre bugetul Statului, chiar a celor bine situați materialmente, — și la dreptul vorbind la aceștia e mai sălbatică, — e în fond o adevărată crimă,



crimă de lèse-capacitate, întâi, fiindcă foarte mulți incapabili se strecoară în slujbe înalte, grație tocmai relațiilor sociale pe care le creează averea; o crimă de lèse-dreptate socială, apoi, fiindcă mulți capabili, dar fără protecția pe care o polarizează averea, nu pătrund acolo unde meritele i-ar îndreptăți, sau rămân la coadă, pentru că sărăcia lor tocmai nu poate polariza o astfel de protecție.

În contra acestei mentalități nenorocite, care scoboară așa de jos valoarea muncilor, — mult mai lucrative decât funcționarismul, — din câmpul agriculturii, comerțului și meseriilor, — trebuie să reacționăm cu ultima energie și hotărâre. Nu există în sine o muncă mai nobilă decât alta. Noblețea muncii n' o fac treptele ierarhice pe care ea se situează, ci utilitatea ei socială. Și fiecare, deși are o utilitate relativă, are, în fond, oricât de paradoxal s'ar părea, și una absolută. Fiindcă niciuna nu poate lipsi sau dispărea, fără a provoca, pentru un timp oarecare cel puțin, cu destule primejdii, un dezechilibru al vieții economice și sociale. Fiecare profesie și meserie e, deci, din acest punct de vedere, și de utilitate absolută. Nimeni nu se poate lipsi de funcția ori meseria altuia, așa cum a ajuns societatea noastră de azi, prin diviziunea, din ce în ce mai accentuată și mai adâncă, a muncii. Școala medie unică va fi, vrând nevrând, o școală cu mare putere educativă pe linia aceasta, a năruii prejudecăților sociale privitoare la valoarea carierelor. Va fi astfel pentru că, întâi, fiind o școală obligatorie și de carte, de muncă cerebrală, dar și de lucru, de muncă fizică, manuală, va educa pe elevi în sentimentul prețuirii și iubirii ambelor feluri de munci. Dacă acum sunt subprețuite, poate chiar disprețuite muncile cu caracter mai practic, asta se datorește în cea mai mare parte educației greșite pe care au primit-o până acum cei ce, fără să aibă toți aptitudini pentru carierele intelectuale, au izbutit totuși să intre în ele

prin împrejurări de grave inechități sociale, educație care n'a solicitat de loc funcțiile lor psihice practice, lăsând să adoarmă aptitudini care poate existau în germene în ei.

Pe urmă, sistemul de promoție al școlii medii unice va fi, în fond, un sistem de precizie și aproape obligatoare orientare spre felul școlii de gradul al treilea. Certificatul de absolvire al fiecărui elev absolvent al școlii medii va purta mențiunea, care va rezulta ca o sinteză din notările din timp de 4 ani la toate îndeletnicirile, și teoretice și practice: „*cu aptitudini deosebite pentru cultură teoretică*“, „*cu aptitudini deosebite pentru lucrul manual*“, etc. Iar examenul de admitere în școala de gradul al treilea va ține seama de această mențiune, și atunci aproape că va deveni de prisos. Iar dacă, totuși, concurența va fi mare, marea încăpățănarea de a pătrunde într-o școală pentru care candidații n'au dovedit, în școala medie, aptitudini, atunci se va impune un examen de admitere foarte sever, necruțător pentru cei neapți de școala respectivă. Iar la învățământul particular trebuie să domnească aceeași severitate la examene.

O altă obiecție, pe care am auzit-o dela unii colegi în fața cărora, cu diferite prilejuri, am dezvoltat concepția școlii medii unice obligatoare, e și acesta: după absolvirea școlii primare elementare obligatoare, mulți părinți săraci sau nu-și mai dau copiii la niciun fel de școală, ținându-i pe lângă ei ca să-i ajute la munci; sau îi tocmesc ucenici prin ateliere, fabrici ori magazine de comerț; sau îi trimet în școli elementare de comerț, de meserii ori de agricultură, prin care, în 2—3 ani, pot să-și câștige singuri viața. Mulți din aceștia n'ar avea mijloace să-și întrețină copiii în școala medie timp de 4 ani.

La această obiecție, răspundem: întâi, că și acum există o școală primară complimentară sau supra-primară. Principial, această școală e foarte bună, și



dacă nu se va organiza școala medie, va trebui să se depună toate eforturile ca școala complimentară să se realizeze așa cum a fost concepută: și ca întregitoare a elementelor de cultură generală teoretică, date de școala primară elementară, și ca o școală de îndrumare spre cariere practice, în raport cu condițiile economice regionale și locale.

Durata școlii primare complimentare e de 3 ani. Așa dar, dacă acest învățământ e o realitate, dacă sunt localuri suficiente și învățători în număr îndestulător pentru acest învățământ, dacă nu rămâne numai pe hârtie caracterul său obligatoriu, atunci în niciun caz nu va fi posibilă o orientare a copiilor spre unele cariere înainte de terminarea școlii primare complimentare, adică înainte de 14 ani.

De fapt, e și o barbarie, o strigătoare la cer nedreptate socială, ca unii copii, cei mai mulți, să fie siliți a-și câștiga pâinea dela etatea de 11 ani. Inseși legile de protecție a muncii minorilor se opun categoric la aceasta.

Așa încât o legislație școlară, ca aceea propusă de noi, nu numai că e psihologică — ceea ce ar fi deajuns s'o impună, — dar realizează și un principiu superior de dreptate socială, și aceasta o impune tot atâta. Prin acesta s'ar împăca două principii ce par la întâia vedere în opoziție: principiul psihologic cu cel sociologic.

Dar, poate se va zice: nu e mai bine ca, în locul actualului învățământ complimentar obligatoriu, de 3 ani, să se înființeze prin sate și târguri cât mai multe școli practice: de agricultură, de tinichigerie, rotărie, tâmplărie, fierărie, etc, în care să intre copiii săraci, absolvenți ai școlii primare elementare, și în care, în 3 ani cel mult, să învețe o meserie cumsecade? S'o potrivească sau nu s'o potrivească cu firea lor, nevoile vieții îi împing într'acolo, și tot se alege cu ceva mai mult decât le poate da învățământul complimentar

de azi, care nu e nici de carte propriu zisă, nici de meserii sau agricultură, comerț, etc.

Un astfel de raționament, ademenitor la întâia vedere, dă în fond pe față o concepție de o nedreptate socială primejdioasă și pur și simplu revoltătoare. Din viața satelor s'au ridicat mulți oameni de seamă în țara noastră, în toate domeniile culturii, științei, artei, gândirii, și în domeniul vieții publice de conducere a Statului. Și cum s'a ridicat în trecut din viața satelor atâția, se pot ridica și în viitor, și chiar și mai mulți, poate, dacă se vor crea mai multe înlesniri pentru studii superioare care să se reverse spre copiii dela sate. Niciunui copil bun nu i se poate închide drumul de urcare în sfera conducătoare, numai pentru motive de sărăcie. „Și după cum e prematur a socoti pe copiii dela orașe buni pentru liceu, ori, pentru meserii sau comerț, la vârsta de 11 ani, — și tocmai de aceea concepem o școală medie unică, după care să fie posibilă o relativ bună orientare profesională a lor abia la vârsta de revelații psihologice individuale, de 14 ori 15 ani, — același lucru trebuie să-l gândim și să-l simțim, mai ales, și pentru copiii dela sate. Iar la obiecția că sărăcia ar împiedeca pe cei mai mulți să poată urma școala medie — și totuși ar fi obligați de lege s'o urmeze — așa dar la obiecția că sărăcia ar împiedeca fatal aplicarea legii, n'avem decât un răspuns categoric de dat: într'o țară eminentamente rurală, cum ne place să ne numim mereu, ce sacrificii s'au făcut pân'acum din bugetul Statului pentru ridicarea acestei vieți rurale sub raport cultural, edilitar și sanitar? Se vede cât de mari au fost sacrificiile pentru viața rurală, după analfabetismul care e încă spăimântător de mare, după boalele sociale care sunt spăimântător de pustiitoare de vieți fragede și tinere, și după halul în care se găesc drumurile, șoselele, ulițele satelor, locuințele și chiar multe școli, — fiindcă n'a fost înțeleasă în adevărata ei lumină și valoare, și n'a fost, de aceea, continuată fără



întrerupere, campania constructivă a d-lui dr. Angelescu.

Credem că a sosit, în sfârșit, momentul ca bugetul unei țări eminentamente rurale să fie și el eminentamente rural, pe o lungă perioadă de vreme, în care trebuie accelerat la maximum ritmul dezvoltării vieții rurale, ținută până acum în așa de tragică și nemeritată inferioritate. E o problemă nu numai pedagogică, ci o problemă de instinct de conservare a neamului, fiindcă această conservare o asigură elementul demografic cel mai dens, cel mai numeros.

Rămâne o ultimă obiecție: caracterul obligatoriu al școlii medii unice ar aduce după sine cheltuieli prea mari, pe care acum bugetul Statului nostru nu le-ar suporta.

Aș putea spune a priori, că nu poate costa mai mult organizarea școlară propusă de noi decât cea actuală. A priori, pentru că s'ar introduce o simplificare care nu poate să pricinuiască mai mari cheltuieli decât ale sistemului complicat de azi.

Dar să și probăm aceasta :

Trebue să se socotească cât costă, întâi, învățământul complimentar de azi, rural și urban, și cât ar costa dacă el s'ar aplica *în general și așa cum trebuie*.

Trebue să se socotească, apoi, cât costă toate școlile profesionale : comerciale, industriale, agricole, de azi, destul de numeroase și risipite pe tot întinsul țării.

Trebue să se mai socotească cât costă cursul inferior — care în ipoteza noastră s'ar desființa — al liceelor teoretice de azi, al școlilor normale, al seminariilor, etc. Trebuie să se mai socotească cât costă localurile necesare atâtor școli diferențiate, întreținerea lor, laboratoarele, atelierile, personalul administrativ așa de complicat, mobilierul, materialul didactic și personalul didactic.

Suntem deplin convinși, că s'ar ușura cu mult cheltuielile școlare, cu sistemul simplificat propus de noi. Și totuși, chiar dacă ar costa cu ceva mai mult, nu

trebuie puse în cumpănă jertfele materiale, cu câștigurile morale și sociale pe care le-ar aduce, sunt sigur, organizarea psihologică a școlii, așa cum o concep eu.

Reforma aceasta trebuia, de sigur, făcută de mult, de îndată ce s'a reluat activitatea școlară după încheierea păcii. Concepută așa de radical din capul locului, ea n'ar fi prilejuit atâtea și atâtea reforme timide care s'au făcut, căci s'ar fi creat un organism școlar față de care orice altă încercare de reformă ar fi apărut pur și simplu ca o operă oprită la mijlocul drumului, și nu s'ar fi impus. Cred chiar că n'ar mai fi venit nimeni cu o astfel de reformă de jumătăți de măsuri, fiindcă n'ar fi întârziat mult să se producă bunele rezultate pe care le întrevăd prin înfăptuirea celei integrale.

Acum trebuie pornit lucrul iar dela început. Cât timp s'a pierdut însă, și ce cheltuieli împovărătoare au cășunat reformele timide, ce n'au ținut seama de legile psihologiei elementare! Să nădăjduim că va începe, în sfârșit, era reformei celei mari pe care o dictează psihologia, și nu voi cruța nicio ostenală, voi întei chiar, cât mi-or îngădui puterile, campania pentru lămurirea opiniei publice și a cercurilor didactice, spre a se instaura convingerea zădărniceii tuturor reformelor nepsihologice, și a necesității vitale a școlii psihologice.



## CAPITOLUL II.

### 2. PROBLEMA POPULAȚIEI ȘCOLARE, A ORARIULUI ȘI A PROGRAMELOR ANALITICE

Din ce în ce mai mult se afirmă, și cu foarte drept cuvânt, tendința de a face din școala noastră și o instituție de educație, sistematică și organică, și nu numai una de pur învățământ.

Problema educației, însă, e în legătură strânsă, așa putea zice în legătură de cauzalitate, cu problema populației școlare, cu problema efectivului claselor.

Educația morală e o operă aproape de tratare individuală a elevilor. Chiar și instrucția profundă, intensă, nu e cu adevărat posibilă cu mase mari de copii, — deși sunt metode până la un punct adaptate și maselor. Intr'adevăr, ceea ce e hotărîtor în învățământ, ceea ce îi asigură roadele durabile, e, mai ales, *aplicația cunoștințelor ce se predau*. Și tocmai această aplicație, care e piatra de încercare a seriozității și adâncimii cunoștințelor teoretice, e foarte grea de urmărit, aproape imposibilă, în clase de 50 și chiar de 60 de elevi.

Câteva exemple doveditoare:

a) La *studiul limbii române*, partea cea mai importantă e aplicarea cunoștințelor sub forma *compunerilor libere* și a *exercițiilor de tot felul*. Dar dacă nu e cercetată, corectată și discutată *fiecare compoziție a fiecărui elev*, ce învățăminte poate trage el, și ce

importanță ajunge să dea el însuși unei lucrări, căreia nici profesorul nu-i dă importanță, de vreme ce nu i-o corectează minuțios, și nu discută cu el asupra planului, asupra realizării lui, asupra înlănțuirii și ierarhizării ideilor, asupra stilului și asupra ortograției și punctuației? Inșă poate să facă aceasta chiar cel mai conștiincios și harnic învățător și profesor, dacă are câteva clase cu peste 50 de elevi?

Eu răspund categoric că nu poate face aceasta, și ar fi și crud a i se cere s'o facă.

b) Dar la *matematică*, ce valoare pot avea lecțiile, care nu se verifică în ce privește asimilarea lor de către elevi, prin exerciții și probleme cât mai numeroase? Și acestea ar trebui văzute toate, corectate și relevate la fiecare elev în parte. E posibil cu 50 și mai bine de elevi în clasă?

c) Se poate concepe azi un serios învățământ al *științelor experimentale, fizico-chimice, fiziologie și psihologie* chiar, fără lucrări individuale ale elevilor în laboratoare? Era experimentării pasive din partea elevilor, adică numai a urmării experiențelor făcute de învățător și profesor, fără a pune și ei mâna să le facă, a fost depășită de mult de teoriile pedagogice moderne. Dar, în fapt, cum e posibilă experimentarea activă individuală a elevilor, în clase de 50 și 60 de elevi, și cum ar putea profesorul să-i urmărească pe toți în parte în lucrările lor de laborator?

Dar aplicații trebuie făcute în toate domeniile: d) în *științele naturale* și e) *geografie*, mai ales prin *excursiuni*, cât mai multe excursiuni, *urmate toate de lucrări de sinteză din observațiile culese*. f) Și la *istorie*, chiar, trebuie organizate excursii în localități istorice, vizite minuțioase la muzee, la monumente, etc., etc. g) *Limbile moderne* cer ca aplicațiune *conversații cât mai dese, cât mai multe și mai variate*, h) *cele clasice teme și retroversiuni numeroase*.

Scurt vorbind, nu e obiect de studiu care să poată



fi lăsat numai la sfera teoretică, și care să nu ceară, spre a fi verificat în roadele sale, cât mai numeroase aplicații. Nu vreau să susțin prin aceasta că partea explicativă teoretică trebuie neglijată, aruncată pe un plan inferior. Nicidecum. Dimpotrivă, am susținut mereu, și voi susține aceasta cât timp voi mai avea putere de muncă pe ogorul pedagogiei românești, că făurirea lecțiilor e o artă mare, căreia trebuie să i se dea cea mai mare atenție, formându-se corpul didactic pentru meșteșugul de a expune viu și cald cunoștințele, de a organiza cu dibăcie discuțiile libere cu elevii, de a zugrăvi și nara în mod poetic. Însă, condițiile acestea împlinite toate, rămâne de îndeplinit aceea care, înc'odată, constituie piatra de verificare a rodniciei și trăiniciei cunoștințelor semănate în formă meșteșugită în partea teoretică a lecțiilor, și aceasta e aplicația lor, și numai aplicația.

Așa dar, nu încapе îndoială că adevăratul învățământ, cel *verificat la tot pasul prin aplicații*, impune descongestionarea claselor la numărul de 40 cel mult în cursul inferior, și de cel mult 30 în cel superior.

Dacă acum trecem la problema *educației morale, a caracterului etic*, necesitatea absolută a reducerii populației școlare e așa de evidentă, încât argumentarea acestei necesități devine aproape oțioasă. Educația morală presupune relații foarte apropiate, personale, între elevi și profesori, relații dominate de sentimentele familiale ale simpatiei și iubirii, e o operă de influență permanentă dela educator la elev, și aceasta cere mult timp material pentru observația firii copiilor și organizarea acelor relații quasi-familiale.

Dacă nu se realizează de către educatori astfel de relații bazate pe simpatie și iubire reciprocă între ei și elevi, pedagogia devine o simplă meserie, și poate și mai puțin, căci și în meserie se cere iubire, se cere interes și pasiune pentru lucrul ce va să iasă

și cât de util, dar și cât de frumos din mâna meseriașului.

O astfel de atmosferă afectivă cu greu se poate crea în clase prea numeroase. E aci o lege psihică elementară în acțiune, aceea care se verifică până la un punct și în familiile mai numeroase: ori cât de mult ar ține părinții, și mai ales mama, la toți copiii ei, grija prea împărțită subțiază sau diluează până la un punct iubirea pentru toți, reducându-se la fiecare în parte. E o fatalitate aproape biologică aceasta, tristă dacă vrei, dar adevărată. Această fatalitate paște și clasele prea numeroase.

Dacă schițând numai argumentele am izbutit să probez adevărul necesității micșorării efectivului claselor, aș putea trece imediat, în mod categoric, la latura practică a problemei: *Trebue înmulțite clasele și sporit numărul membrilor corpului didactic.*

Dar se ridică întrebarea: e cu puțință asta azi? Cum se poate înfăptui această mare reformă, de care depind stringent toate celelalte, și fără de care acestea din urmă riscă să rămână numai reforme pe hârtie, în colecții de legi elegant cartonate și cu grijă așezate pe birourile Ministerului Educației Naționale? E o reformă ce cere, de sigur, mari jertfe de ordin financiar din partea Statului, și contingențele sale actuale nu par de loc a indica izvoare de venituri care să acopere, nu prea dureros, aceste jertfe. Totuși la aceste jertfe Statul trebuie să pășească, dacă vrea să aibă o școală adevărată, capabilă de maximum de roade, atât pe linia instrucției, cât și, mai ales, pe aceea a educației.

În această privință scriam mai de mult, în Universul, înainte de schimbările de ordin constituțional și de reducere a vieții politice, ce s'au petrecut în urmă, următoarele asupra problemei populației școlare și asupra jertfelor bănești ce trebuie făcute pentru deslegarea cea bună a ei:

„Este evident că și cel mai convins sistem de edu-



cație colectivă trebuie, spre a se realiza, să distribue masa tineretului de educat între cât mai multe forțe educative. Instrucția și educația pe unități mici realizează și pe aceea a ansamblului de mase.

Așa mi se pare că e în armată, bunăoară, unde se cere marea artă de a aduna formațiile mici în mase mari de armate, prin coordonarea lor cât mai desavârșită; dar arta aceasta mare presupune arta, poate mai mică, dar tot artă, instruirii unităților mici. Adică vreau să spun că însăși educația colectivă trebuie să treacă printr'una quasi-individualizatoare, și mai precis, că populația școlară a claselor trebuie să se reducă cât mai mult posibil.

E o problemă veche la noi, și ea a fost pusă în forme lapidare, în forme de grijă tragică de unul din marii noștri pedagogi, C. Dimitrescu-Iași, într'un articol de o puternică convingere, în care spunea că sistemul claselor suprapopulate e o paradă și praf aruncat în ochii lumii.

Așa dar, și dacă aș fi partizanul numai al educației în spirit colectiv, și atunci ar trebui să cer cea mai mare atenție la individualitățile colectivității de educat, deci grupuri cât mai mici posibile de elevi.

De unde, însă, bani? Doamne — ziceam atunci — câți bani s'ar mai găsi, dacă s'ar înțelege bine acest lucru, dacă guvernării ar governa și cu grija sfântă a viitorului, sub specie aeternitatis, și nu numai de azi pe mâine, văzând și făcând, în spirit de chiver-niseală de partid și chiar personală! Presupunând că această reformă, a limitării pedagogice a populației școlare, se va înfăptui — *altfel toate sistemele pedagogice cad* — eu socot că sistemul propus, al educației individualizatoare, în care eu cred, ar fi atunci realizabil, coincident, în bună parte, și cu educația de colectivitate, fiindcă una nu exclude pe cealaltă.

Puțini școlari însemnează multe posibilități de cunoaștere psihologică individuală, discernerea mai

sigură a aptitudinilor personale pronunțate și, prin urmare, posibilitatea de a apăsa cât mai mult pe ele în educație și instrucție“.

Acestea le spuneam atunci, când era în floare încă electoralul cu imensele lui apetituri ce căutau a fi satisfăcute din bietul buget al Statului.

Dar azi numai e în ființă acest moloh al electoralului și, deci, ar putea fi făcute lichide sume mai mari pentru cultură și educație.

De sigur că trebuie menajată o epocă de tranziție ; dar chiar de pe acum cred că se poate trece la realizări mai sensibile pe linia deslegării problemei efectivului claselor.

În această epocă de tranziție, care trebuie să însemneze în fiecare an un spor la bugetul Ministerului Educației Naționale, se poate recurge, mă gândesc, și la jumătăți de măsuri, și, iată, înșir câteva :

1. În opera construcțiilor școlare să se urmărească o cât mai mare concentrare posibilă de școli, așa cum am văzut că s'au ridicat unele construcții în alte țări, unde, de exemplu, sub același acoperământ, funcționează două școli primare : una de băieți și una de fete ; și două licee : unul de băieți și unul de fete, plus o școală profesională. O astfel de construcție am văzut la Berlin, în cartierul Zellendorf, și am scris despre ea un articol în *Universul* sub titlul : *O școală în pădure la Berlin, în Zellendorf*.

Concentrarea mai multor școli într'un local unic constituie o simțitoare economie : de teren, de temelie și acoperiș, de mobilier și material didactic, în plus că sălile de gimnastică, de desen, de muzică, de lucru manual și de învățământ gospodăresc pot sluji toate aceste școli pe rând, fără niciun inconvenient.

2. S'ar putea pași și la o concentrare mai mare a corpului didactic, care azi e adesea risipit pe la prea multe școli.

3. Descărcând în limite raționale orariul, s'ar putea face învățământ în ambele jumătăți de zi, în clase



deosebite, așa încât o școală să poată în realitate adăposti două sau trei, după tipul ei. Dublarea sau triplarea claselor în modul acesta, prin concentrarea în același local, ar avea și folosul de a deslega în bună parte și problema situației materiale a profesorilor, care, după nevoile lor, ar găsi în chiar școlile lor posibilitatea de a avea mai multe ore de învățământ, plătite firește în mod omenos.

4. În sfârșit, trebuie să ajungem și noi la mentalitatea curentă în alte state, ca la sarcinile pentru învățământ și educație să contribuie, într'o măsură sensibilă, și municipalitățile și județele. Am văzut de curând un mare liceu la Roma—liceul Iuliu Cesar,— al cărui director e d-l Guido Rispoli. E o clădire uriașă, care adăpostește peste 50 de clase, și care s'a construit de primăria orașului. Aceasta l-a înzestrat și cu cel mai frumos mobilier posibil, cheltuind în total peste 70.000.000 de lei. Azi, în Italia construcțiile școlare se fac de municipalități, iar statului îi revine ca sarcină plata personalului și materialului didactic. Dacă limitarea politicianismului atât de costisitor devine o realitate incontestabilă, cred că fiecare capitală de județ ar putea întreține o școală de grad secundar, fiecare județ 2-3 școli în diferite centre, și fiecare comună rurală cel puțin un bursier — elev meritos reușit bine la examen— într'un liceu-internat.

## DESCĂRCAREA ORARULUI

Problema orarului e tot atât de importantă ca și aceea a suprapopulației școlare a claselor.

Mi s'a atras adesea atenția, în deosebi de către diferiți colegi și diferite colege, și chiar de directori și directoare, asupra orarului barbar care apasă mai ales pe elevii școlilor comerciale și normale. După socotelile înfățișate, acest orar se ridică și până la 9 ore pe zi, ceea ce fac 54 ore pe săptămână.

Acestea, ore efectiv ocupate în școală și în indeletnicirile practice: cele de birou comercial și practică în magazine pentru elevii școalelor comerciale, și așa zisele comunități de muncă în școalele normale; iar lucrările pentru comenzi în școalele profesionale de fete, care au și o programă teoretică foarte dezvoltată, ridică și în acestea orarul la un număr considerabil de ore. Și atunci se pune întrebarea: ce timp mai le rămâne elevelor și elevilor acestor școli: pentru odihnă, pentru pregătirea lecțiilor de a doua zi, pentru ocupații personale și chiar pentru jocuri?

Hotărît, orarul e barbar, și chiar la liceele teoretice, care au un orar de 32-34 de ore de lecțiuni<sup>1)</sup>.

Nu pot eu tranșa aici chestiunea comprimării orarului, în amănunte; nu m'aș putea pronunța singur încă dela ce obiecte să se taie ore, și dela care nu. E o chestiune ce depășește acum competența și dreptul meu de a mă pronunța. Nu pot eu decreta singur, ce obiecte sunt mai importante decât altele, nu fiindcă n'aș vrea să trezesc susceptibilități, ci pentrucă realmente convingerea trebuie să mi-o fac din confruntarea cât mai multor păreri. Ceea ce am dreptul și, deci, și datoria să fac, e de a sublinia, cu toată energia și pasiunea ce trebuie puse în chestiunea menajării puterii și vieții elevilor, că orarul de azi e un orar sălbatic, care trebuie neapărat comprimat, oricâte jertfe ar cere aceasta.

## PROGRAMELE ANALITICE

Comprimarea orarului aduce după sine, neapărat, și comprimarea programelor analitice. Nici în această chestiune nu pot intra în amănunte, și tot pentru motivele arătate mai sus în ce privește orarul.

---

1) Intre timp s'au făcut unele reduceri în orar, pentrucă ziua de joi s'a atribuit străjeriei în școală.



N'am competență universală, ca să știu la fiecare materie în parte ce trebuie să rămână și ce poate cădea fără pagubă. Trebuie numite comisiuni la fiecare specialitate, pentru a face cu competență triajul necesar în mulțimea cunoștințelor pe care le cuprinde azi programa analitică a școalelor noastre secundare.

Ceea ce pot face, e să afirm principiul necesității descărcării programelor și să încerc a schița câteva directive pedagogice ce trebuie să domine în general organizarea acestor programe.

Că ele sunt azi prea încărcate, cred că nimeni n'o poate tăgădui. Ele sunt tocmai cu totul opuse maximei judicioase a strămoșilor noștri romani: *non multa, sed multum*.

Ele reprezintă *multa sed non multum*. De ce sunt așa de încărcate, lucrul se explică atât prin *materialismul didactic*, cu fetișismul fatal al supraprețuirii memorizării, cât și prin amorul propriu rău înțeles al specialiștilor care au alcătuit aceste programe.

Materialismul didactic conduce fatal la încărcarea programelor, la dictatura catalogului, la dresura memoriei împinsă până la paroxism. Elevii lucrează mai ales sub stimulenta fricii de notă sau, ceea ce e și mai rău, sub acela al emulației invidioase, al ciudei, — stimulente cu totul antipedagogice, căci ele degradează sufletul și inima elevilor în loc de a le înălța. Adevăratul imbold moral al învățământului trebuie să fie iubirea desinteresată pentru știință, simțul valorii diverselor domenii ale culturii, curiozitatea, îndrăsnesc să spun chiar precoce, pentru tainele universului. Trebuie să deprindem pe elevi de timpuriu să iubească, nu atât rezultatele materiale ale științei, care sunt foarte relative și schimbătoare, cât mai ales cercetarea însăși în știință, drumul ce conduce la ea. Scopul școlii secundare nu trebuie să fie pregătirea unor creiere bine mobilate cu cunoștințe din cărți, ci a unor spirite mereu active, nesățurate de

cercetări științifice, infinit curioase. Ea nu trebuie să fie un muzeu, ci un atelier plin de viață și frământare, un șantier al cărui scop să fie întâi plăcerea de a construi însăși, și apoi construcția. Deci cercetare dinamică a științei, nu învățământ static și măsurabil cu cifre și fracțiuni de ore întregi.

Din cauză că programele, dominate de concepția materialismului didactic, sunt prea încărcate, timp de adâncire a problemelor științifice și literare nu e în învățământul nostru, elevii aleargă cu înfrigurare și superficial de la temă la temă, de la obiect la obiect, interesul și atenția nu se pot concentra, silite fiind a se împrăștia prea mult și prea repede, creierul se supraîncălzește la elevii buni, prea conștiincioși, care adesea cad victime ale acestei conștiinciozități, pe când cei leneși și lăsători, cruțându-se prin reflexe normale de apărare, se cheltuesc cât mai puțin și se strecoară la promoții, ori prin puterea astfel cruțată, făcând față, la urma urmelor, unei medii minimale, ori prin sistemul hatârilor provocate de un înversunat intervenționism de ultimă oră.

Pe lângă că programele sunt prea încărcate, elevii mai sunt supraîncărcați și cu prea multe lucrări scrise acasă, la atâtea și atâtea obiecte, și pentru mulți e un adevărat chin să le dovedească pe toate. Elevii cei buni lucrează adesea zilnic și până în miez de noapte. Iar rezultatul fatal al acestei goane nebune, amețitoare, adesea numai formale, prin labirintul deslănat al atâtor materii, fiecare cu atâtea hățisuri de teme și lecțiuni, care e? Nu poate fi psihologicește altul, decât uitarea, fericita uitare a învățaturii prea amare, de îndată ce necesitățile examenelor au încetat. Și acesta nu poate aduce, drept consecință imediată, decât desgustul de școală, sila, plictiseala și *evadarea morală* din ea, cât timp ea dăinuește, și eliberarea cu bucurie de cătușele ei, când sună ceasul absolvirii. Dar nu însemnează aceasta pur și simplu falimentul școlii, un total fiasco al ei?



Dar ar trebui, o repet, ca școala să fie mereu iubită, cât ține ea, și sufletele elevilor, cel puțin sufletele, să se întoarcă mereu în ea, cu plăcerea frenetică cu care-ți revezi casa părintească și satul sau orașul natal, după o lungă despărțire, în care nostalgia lor te-a dominat mereu.

Faptul că programele analitice sunt prea încărcate, și cu teme prea abstracte, prea desprinse de viața zilnică, prea inactuale, face ca învățământul să nu fie viu, interesant... El trebuie, spre a stârni interesul elevilor — lăsând problema metodei de o parte, care e primordială, condiția sine qua non — să cuprindă, la fiecare materie, teme generale, în legătură strânsă cu viața, cu cultura timpului, cu atmosfera psihică și etică a vremii. Elevii să simtă la tot pasul cum studiile lor se leagă cu viața, și asta nu se poate decât legând temele lecțiilor de realități imediate, de *actualități*, și făcând, prin ele, mereu raportări la viața practică, și chiar aplicații practice directe. Atunci studiile cresc organic din interesul și curiozitatea vie a elevilor, și această curiozitate e alimentată bogat de mediul cultural și dinafara școlii al elevilor, de ceea ce citesc ei în presa zilnică, de lecturile particulare ce fac, de viață economică și tehnică a orașului în care viețuiesc, de călătoriile lor mai lungi sau mai scurte, etc.

Pe lângă acest cusur al inactualității, ceea ce e mai rău e faptul că fiecare studiu e prea de sine stătător, ramură tăiată și izolată de arborele culturii integrale. Principiul corelației studiilor și al concentrării lor a rămas încă de domeniul unui pium desiderium.

Fiecare profesor se simte ca un fel de suveran absolut în turnul de fildeș al specialității lui, din ea face panaceul culturii și educației, fără să se uite în dreapta și în stânga și la celelalte domenii cu care se leagă firesc această specialitate a sa.

In esență :

I. Programele trebuie să fie cu totul generale,

constând din capitole mari, ale căror amănunte rămâne să le organizeze profesorul, după timp, după nivelul și trebuințele spirituale ale clasei.

2. Ele trebuie să fie sintetice și să respecte principiul corelației.

3. Să fie actuale, concrete și cât mai practice posibil.

Atunci sunt și interesante, și nu există școală adevărată fără interes intelectual viu, puternic, pasional. Școala sau e astfel ; viu interesantă, sau e o deplorabilă și odioasă inutilitate.



## CAPITOLUL III.

### 3. INVĂȚĂTORUL ȘI PROFESORUL IN ȘCOALA PSIHOLOGICĂ

E dela sine înțeles, că învățătorul și profesorul școlii psihologice trebuie să fie, întâi de toate, psihologi, *psihologi ai copilului în deosebi*.

Firește că trebuie să fie bine pătrunși și *de idealul etic* al școlii psihologice, așa cum l-am schițat mai sus. Un lucru nu merge fără celălalt. Chestiunea de *metodă* e esențială în aplicarea principiilor generale pedagogice, și metoda se bazează pe psihologia elevului. Dar oricare ar fi mlădierile metodei, care urmează, trebuie să urmeze, mlădierile psihologiei elevilor, idealul rămâne neschimbat în esența lui, el e făclia permanentă care le îndrumază pașii, care dă un sens înalt și etern eforturilor lor metodice, care le nutrește neconținut entuziasmul, avântul, devotamentul ce se cer în opera educației.

Fixând acest ideal în termenii: căutarea, cultivarea și transmiterea valorilor *spirituale*, fixăm și care trebuie să fie leitmotivul pregătirii învățătorilor și profesorilor în școlile speciale destinate ei. E *spiritualizarea* din ce în ce crescândă a lor, punerea pe planul întâi al conștiinței lor, în mod permanent, a intereselor culturale spirituale. E aproape banal să mai afirmăm covârșitoarea însemnătate a *culturii lor generale*, necesitatea de a se ține mereu în curent cu progresele ei. Iubirea cărții, aplecarea frenetică asu-

pra ei, ca o necesitate spirituală vitală, e un imperativ categoric în formația învățătorului și profesorului.

Pân'acum s'a neglijat, în ce privește *învățătorii*, latura de pregătire în direcția spiritualizării lor printr'o cât mai intensivă cultură generală, punându-se un preț exagerat pe formalismul metodic. În ce privește pe *profesori*, invers: pentru cultura generală s'a făcut eforturi mai mari, i s'a dat acesteia o însemnătate relativ mare, dar s'a neglijat mult formația lor pedagogică.

Formația pedagogică într'un gol de cultură generală rămâne, de sigur, o formă goală de conținut, o virtuozitate formală, însă uscată, fără miez, fără viață; dar neformația pedagogică, oricât s'ar promova cultura generală, duce la materialism didactic, la metodologie arbitrară, chiar la nihilism pedagogic, metoda rămânând ceva instinctiv, orb, fără conștiința întreagă a valorii sale, netransmisibilă prin urmare.

Amândouă aceste stânci primejdioase trebuie ocolite cu cea mai mare atenție și grijă. Forma fără fond e goală; fondul fără formă e orb. Numai *sinteza* lor face pe bunul învățător și profesor.

În ce privește necesitatea ca ei să fie buni psihologi ai copilului, lucrurile trebuie bine lămurite, în sensul că nu e vorba de a face din fiecare un savant psiholog de laborator, și de acolo, din mijlocul instrumentajului și al calculelor statistice-matematice, să plece cu un profil psihologic al elevului perfect cristalizat, și apoi să-i aplice metoda convenabilă lui. Aceasta e o imposibilitate, și dacă ar fi o posibilitate, ar fi o greșeală. Fără să tăgăduim însemnătatea studiului psihologic al elevilor prin experimente și pe temeiul de teste, e sigur că rezultatele acestora trebuie primite cum grano salis, sub beneficiu de inventar, fiindcă evoluția psihică e prea complicată, în dependență de mulți factori imponderabili, și foarte adesea ea sparge cadrele ce încearcă a-i fixa testele. A cataloga prematur elevii pe baza unor măsurători



în timpul unor experiențe *adesea artificiale*, și a căror *artificialitate elevii înșiși o simt îndată*, e a comite o greșală de neiertat din punct de vedere pedagogic și moral. Câte observații psihologice mai reale, mai adevărate nu se pot face prin cercetări a căror intenție e mascată, neobservată de elevii înșiși, — ceea ce nu e cazul adesea în experimentele artificiale. Și apoi, presupunând *quasi-infailibilitatea metodelor experimentale și a testelor*, cât timp li-ar trebui învățătorilor și profesorilor cu clase de 50 de elevi, să-i cerceteze minuțios, să le facă un profil psihologic cert? Răspunsul se dă dela sine.

*Richard Müller Freiefels* spune, cu drept cuvânt, după părerea mea: „Pozitivismul“ observării individuale și îngrămădirea de „teste“ nu pot înlocui niciodată privirea intuitivă pentru totalitatea vieții copilului, tot atât de puțin cât în psihologia adulților psihogramele cât de amănunțite pot fi un surrogat pentru observarea intuitivă a întregului, care adesea cu o privire vede mai adânc și mai mult decât orice experimentare și orice ținere de statistici.“<sup>1)</sup>

Primind cum grano salis catalogările psihologice experimentale, nu înțelegem a tăgădui cu totul valoarea lor, cum nu înțelegem a lăsa totul în seama intuiționismului individual al profesorilor și învățătorilor, care și el poate, de sigur, să aibă deficiențe. Trebuie urmată o linie de mijloc, pentru că o impune relativismul oricăror concepții și metode omenești.

Un lucru e sigur: și aplecarea spre studii psihologice metodice, și plăcerea observării intuitive a copiilor în manifestările lor libere, când nu se simt examinați, nu le poate avea decât învățătorul și profesorul care au față de lumea lor un interes pasional, o caldă și niciodată desmintită *iubire*. De aici vine totul: și răbdarea nețărnută cu ei, și devotamentul pentru idealul educativ în slujba căruia stau,

1) op. cit. pag. 13.

și dibăcia metodică, și înclinarea puternică spre toate bunurile spirituale, a căror sferă, la ei, dacă sunt formați astfel, crește zilnic *intenționat și în interesul copiilor*.

Trecând la pregătirea învățătorilor și profesorilor în spiritul arătat mai sus, părerea mea e că această pregătire se poate face mai bine, mai temeinic, în atmosferă didactică mai sigură, în *Academii pedagogice*, pentru învățători, și în *Școlile normale superioare*, pentru profesorii secundari. E o părere veche a mea, susținută încă de prin anul 1920, în diferitele reviste pedagogice ale vremii și în ziare.

Învățătorii înșiși au cerut în toate congresele lor, și în alte manifestări profesionale, *cultură universitară*, adică au cerut cât mai multă cultură generală. Dacă ei o cer, dacă atâți o doresc cu ardoare, trebuie privit acest fenomen ca foarte îmbucurător și dorința satisfăcută neîntârziat. După concepția noastră, aceste Academii pedagogice trebuie să facă o strânsă legătură, prin corpul didactic, între învățământul din școlile normale și adaosul de cultură generală universitară. Spre pildă, pedagogia teoretică poate fi predată de un profesor universitar, pedagogia practică condusă de profesori de pedagogie dela școlile normale actuale, recrutați pe baza unei selecții ale cărei criterii rămâne să fie stabilite. De asemenea, și alte obiecte de învățământ pot avea două serii de profesori, unii universitari pentru știința superioară, unii secundari pentru adaptarea acestei științe la învățământul normal și primar, și, mai ales, pentru *metodologia specială* a obiectului respectiv, care, fiind îndelung practică de ei, e în sfera unor posibilități mai sigure.

La fel, școlile normale superioare pentru profesorii secundari trebuie să aibă un corp didactic mixt, universitar și secundar, pentru aceleași considerații.

Sistemul Academiiilor pedagogice pentru învățători



s'a introdus în Germania după războiu ; acolo nu mai există școli normale (Lehrerseminare) azi, și rezultatele sunt, pe cât sunt informat, foarte bune.

Poate că se va ridica următoarea întămpinare :

Nu e primejdie ca absolvenții Academiiilor pedagogice, după ce vor fi primit o astfel de cultură universitară, să se simtă în inferioritate ca învățatori rurali și să refuze să se ducă la țară, sau să primească de silă și cu gândul neconținut al evadării ?

Intăi, se poate răspunde că fatal trebuie să se ducă la sate, fiindcă Academiiile pedagogice vor fi *pentru învățatori*. Fiecare știe, că la intrarea în Academia pedagogică contractează, pentru jertfele pe care le face Statul în folosul sporului lui de cultură generală, obligația și legală și *morală* de a sluji cultura poporului. Trecerea în învățământul urban se va face tot după norme analoage cu cele azi în ființă.

Pe urmă, ar fi să disperăm în cauză, dacă am tăgădui că mai există și azi idealism și spirit de apostolat, ca altădată, când cu multă râvnă absolvenții normalişti se avântau în viața satelor și începeau marele lor oficiu educativ pentru școală și popor. E cu neputință să fi pierit cu totul acest avânt și entuziasm la toți, oricât de grele ar fi azi condițiile materiale ale vieții lor. În spirit de *misionarism*, și nu de pur funcționarism, trebuie oficiat învățământul, și Academiiile pedagogice, pătrunse și ele de acest spirit, vor trebui să-l creeze și în studenții lor. La fel și școlile normale superioare pentru pregătirea profesorilor secundari.

## CAPITOLUL IV.

### 4. PRINCIPII DE BAZĂ IN EDUCAȚIA TINERETULUI ROMÂN PRIN ȘCOALĂ ȘI STRĂJERIE.

Conferință ținută la Radio în ziua de 7 Mai

A fost odată o vreme — și nu prea îndepărtată de noi — când nici măcar în chip teoretic nu se vorbea de opera educației în școală. Aceasta era socotită pe atunci — și din nefericire, se pare că e socotită și azi în unele cercuri, chiar didactice — drept o instituție publică destinată exclusiv învățământului, transmiterii unui mănunchiu de cunoștințe socotite folositoare pentru viață, ceea ce, propriu vorbind, ar însemna folositoare „*pentru dobândirea unei cariere*“.

E foarte ciudat lucru, însă, că se socotea — și se mai socotește și azi — cariera, drept o formă de viață pentru care educația n'avea și n'are niciun preț, ci numai instrucția, fie ea pur teoretică, fie și practică, — după felurile carierelor. Mie mi se pare totuși elementar lucru, că în exercitarea carierei, oricare ar fi ea, e nevoie tot atât de mult și de educație, cât e de instrucție. Căci în orice carieră, pentru a fi practică cum trebuie, e nevoie de:

1. devotament și iubire pentru această carieră aleasă;
2. solidaritate frățească cu toți cei care și-au ales-o și ei și cu care se exercită laolaltă;



3. politeță elementară cu inferiorii, adică bune maniere;

4. respect ales față de superiori, fără a cădea în spirit de lingușire, de slugărnicie;

5. un cald sentiment de datorie, și

6. mai ales sentimentul prețului și sfințeniei oricărei munci productive, de orice categorie, dela cea mai înaltă până la cea mai umilă, trebuind, ca atare, să fie făcută în spirit de vocație.

Toate aceste sentimente și deprinderi înalte, de care e nevoie în orice carieră, și fără de care munca în ele ar fi un blestem, în loc de fericire, cum trebuie, nu se pot forma în școala numai de carte, numai intelectualistă, fiindcă din niciun joc de idei pure nu poate țâșni un sentiment cât de elementar, și nicio deprindere, cât de simplă. Sentimentele și deprinderile își au propriile lor izvoare, independente de intelect, deși apele lor se amestecă intim și în fel de fel de chipuri, după ce au țâșnit din izvoarele lor, cu multe și felurite alte stări sufletești ce vin și ele din izvoarele lor.

Așa dar, oricât am socoti școala ca destinată mai ales pentru pregătirea tineretului în vederea unei cariere, și chiar de am crede-o numai și numai pentru asta destinată, ea nu poate fi o școală numai instructivă, ci trebuie să fie și educativă, — dacă e neîndoiios postulatul dela care am plecat, că în orice carieră e neapărat nevoie și de o bună educație morală.

Se limitează în mod greșit rolul școlii numai la acela de a elibera diplome pentru intrarea într'o carieră. Fiindcă, pe deasupra tuturor carierelor, care laolaltă formează structura și fizionomia vieții economice și sociale ale unui popor și ale unui stat, este o carieră mai mare, mult mai mare, și cine nu e pregătit și pentru aceasta, nu e cu adevărat capabil nici pentru celelalte, pentru niciuna. Aceasta e cariera de om, și pentru aceasta școala trebuie să se îngrijească mai mult decât pentru oricare alta. Iar

„om“ însemnează întâi de toate individualitate morală, caracter etic.

E foarte simbolic faptul că nu numai din lumea noastră didactică au pornit adesea deziderate pentru instaurarea unei ere și de educație în școală — și era natural ca slujitorii ei să-i simtă mai mult nevoia, — ci s'au ivit preocupări pentru această problemă și în sfera cea mai de sus a conducerii de Stat, întâia oră cu acea minunată deviză a Regelui Carol I: „*Formați caractere*“, și acum, după războiu, prin înființarea străjeriei, din inițiativa și sub conducerea directă a M. S. Regelui Carol II.

Privirea cu interes atât de viu a problemei în sfera aceasta cea mai înaltă, pe lângă frumusețea ei simbolică, e o garanție de mai ușoară și integrală înfăptuire a ei.

Înainte de a releva, cu toate probele posibile, în scurtul timp ce am aici, principiile de bază ale educației tineretului în școală și în Străjerie, și în parte, și împreună în conlucrare, țin să afirm dela început un principiu superior, scump inimii mele, și care e garanția inițială a izbânzii operei comune.

Există, de sigur, o politică generală a vieții de Stat, în forme garantate de pactul nostru fundamental. Dar există și curente de opinii politice mai particulariste, care, deși reprezentând interese colective, nu reprezintă cu adevărat interese generale, totale, cu caracter permanent, imprescriptibile chiar după o lungă evoluție istorică. Pe cât de multă atenție trebuie să dea școala, și orice așezământ de educație, formării tineretului pentru politica generală, permanentă, devenită istorică, pe atât trebuie cu grijă sfântă să se ferească de educarea lui pentru cultivarea și apărarea intereselor restrânse, așa cum s'au întâmplat cu ele în diferitele noastre partide politice. Politica aceasta s'o învețe tineretul după școală. Școala însă trebuie să fie și să rămână neapărat o instituție *suprapolitică* și *apolitică*. Am motive puternice să



cred că Dumnezeu a ferit până acum școala noastră de negrul păcat de a fi politică, fiindcă politica în ea n'a luat niciodată forme acute, puternice, ci s'au iscat numai deviații trecătoare. În ce privește Străjeria, ea este inițial ferită de o astfel de deviație, dată fiind inițiativa și conducerea regală, care și prin definiție este suprapolitică, și prin concepțiile de bază afirmate de curând, și care marcau deosebirea de seamă dintre Străjerie și operele de educație ale tineretului din alte țări, care n'au putut rămâne suprapolitice, ci au fost puse direct în slujba politicii devenite atotstăpânitoare, dictatorială. E vorba de Germania, Italia și Rusia.

Nu știi cu de-amănuntul ce se petrece în Rusia, știi însă — din mult-puținul ce am citit — că și în școală și înafară de școală se face o educație numai în spiritul doctrinei comuniste, doctrină care nu cruță nici planul transcendental al sufletului, din momentul ce tinde la extirparea sălbatică a credinței în Dumnezeu, din epoca cea mai fragedă a vieții.

Cunosc până la un punct de visu ceea ce se face în Germania, în așa zisele tabere de muncă ale tineretului: sunt, de sigur, realizări minunate, din care colectivitatea întreagă și Statul german au mult de câștigat. Totuși, întreaga educație, și din școală și dinafară de școală, poartă puternica pecete a doctrinei politice național-socialiste, așa cum și în Italia opera educativă poartă pecetea doctrinei fasciste.

La noi, o imixtiune a politicii de partid în școală n'a fost și nu cred să fie vreodată posibilă, fiindcă în general și partidele de guvernământ, care au condus până acum țara, s'au ferit de a subordona școala în mod *doctrinar* politicii lor. Deci ea a rămas și va rămâne suprapolitică, întâi de toate pentru că imensa majoritate a profesorilor au convingerea curată că, asupra tinerelor vlăstare ce sunt încredințate lor pentru instrucție și educație, ar fi un păcat de moarte să se reverse o cultură în mod *tendențios*,

iar străjeria, o repet, a fost concepută din capul locului ca o instituție educativă suprapolitică, pusă în slujba numai a unei singure mari finalități: aceea a propășirii morale, culturale, economice și naționale a poporului român, în concepția armoniei claselor sociale și a solidarității poporului întreg cu forța conducătoare permanentă suprapolitică, care e aceea a Dinastiei noastre devenită istorică și simbol al unității veșnice a neamului nostru românesc.

Această introducere mi s'a părut foarte necesară, fiindcă ea a delimitat dela început cadrul general în care voiu avea să dezvolt problema anunțată, a *principiilor de bază în educația tineretului român prin școală și străjerie*. Cadrul general îl formează așa dar postulatele;

1. că educația e necesară și pentru carierele felurite, pentru toate fără excepție;

2. că ea trebuie să fie purificată de orice tendință politicianistă.

Trecând acum la chestiunea în sine a educației, se pune îndată întrebarea. Nu putem concepe un ideal educativ decât în funcție de o concepție filosofică despre lume și viață, în funcție de ceea ce Germanii numesc, cu un termen foarte expresiv și încetățenit peste tot, Weltanschauung. Trebuie deci să ne întrebăm care e bunul cel mai de preț pe care trebuie să-l urmărească omul și societatea, care e rostul existenței lor în lume, spre ce trebuie să năzuiască?

În mod natural, omul năzuiește spre plăcere, spre fericire. Plăcerea, fericirea, e, după o comparație a lui Hegel, ceea ce e sângele pentru viața organică, e condiția sine qua non a oricărei lupte pentru ideal. Ar fi să tăgăduim un instinct elementar, tăgăduind această năzuință. Și societatea organizată, adică și statul, conștient de rolul său, tot la aceasta tinde prin organizația sa și prin toate întocmirile lui: să asigure un maximum de bine, un maximum de feri-



cire tuturor indivizilor componenți, și întregii societăți ce conduce.

Experiențele însă au arătat și arată mereu, și indivizilor și societăților, că nu orice plăceri, orice satisfacții aduc și o fericire adevărată, trainică. Nu oricare, ci numai acelea care provin din realizarea în gradul cel mai mare a tot ce are mai individual, mai personal, mai original individul sau societatea. Individul uman și societățile omenești au ca însușire caracteristică esențială, spre deosebire de animal și societățile animale inferioare, latura *spiritului*, care e darul cel mai mare hărăzit de Dumnezeu omului. Prin evoluția naturală, care la om durează atât de mult încât deschide perspectiva infinității în fața noastră, pe când la animal, fiindcă e un organism esențialmente material, ea se încheie relativ repede, în speța umană spiritul a luat-o cu mult de tot înaintea corpului, ajungând dominant și caracteristic. Numai speța umană a ajuns, prin evoluția ei, capabilă de educație, de cultură, de religie, artă, știință și filosofie. Evoluția ne arată, așa dar, și scopurile educației: *crearea primatului din ce în ce crescând al spiritului în lume*, nu numai în scopul fericirii individuale, oricât ar fi îndreptățită și aceasta — și e de sigur — ci și în *scopul fericirii întregii societăți*, adică în scop etic. Individul în societate se naște și prin societate trăiește, societatea îi dă toate bunurile materiale și spirituale de care se bucură el în viață, și ei trebuie și el să i le întoarcă prin adaosul puterilor lui sufletești constructive.

În funcție de această concepție filosofică, a primatului spiritului, putem formula în mod sintetic astfel idealul școlii în general, al școlii secundare în special, și tot atât și al străjeriei: *formarea celei mai puternice inclinări către bunurile spirituale, a unei înalte conștiințe morale și civice, crearea în sufletul tineretului a sentimentului puternic al datoriei lui către familie, societate, patrie și către Dumnezeu.*

Școala poate, de sigur, prin cultura ce dă, prin toate metodele sale de influență asupra spiritului elevilor, să pregătească pentru această conștiință civică și națională, să-i pună cel puțin jaloanele. Vieța, pe urmă, va desvolta și consolida ceea ce a construit școala din punct de vedere educativ.

Străjeria, așa cum o cunosc din publicațiile făcute, din declarațiile solemne de principii, are exact aceleași țeluri ca și școala, și pune ca principiu metodic iubirea între tineri și educatori. Cred că și pentru Străjerie e un principiu suprem metodic, că cea mai mare putere educativă e iubirea de copii, fiindcă psihologia dovedește că și învățământul, și educația, nu pot reuși decât pe această temelie a iubirii.

Ce lucru accentuează însă străjeria adăogându-se școlii și întregind-o? Accentuează, așa cum însuși M. S. Regele a spus-o cu diferite prilejuri, printre care acela al deschiderii Jamboreei cercetășești dela Brașov, la care am avut deosebita cinste să iau parte, — accentuează, zic, partea aplicativă a învățământului și educației din școală, parte pe care, și prin mijloacele ce are Străjeria, și printr'o atmosferă mai puțin didactică, le poate realiza mai repede, mai ușor și mai intens.

Psihologia elevilor în școală e una, și alta e în străjerie, fără a exista antinomie între ele, ci numai și numai întregire. Oricât de interesant ar fi învățământul, — și sunt mijloace de a-l face, — nu se poate să nu între în sufletul elevilor un coeficient cât de mic de frică de notă, sau de iubire de notă, — ceea ce e tot așa de rău — un coeficient de comprimare a sufletului sub o disciplină întemeiată pe o întreită dictatură: a catalogului, a catedrei și a programei analitice riguroase. Școala creează, vrând nevrând, chiar și cu cele mai bune metode, o atmosferă de constrângere care e, de sigur, foarte folositoare, dar nu în deajuns de satisfăcătoare pentru spiritul elevilor, care mai aspiră și către altceva.



Aspiră către relații sociale cu caracter mai adult, dacă pot spune astfel, aspiră spre mai multă aplicare la viața a cunoștințelor, aspiră spre o mai frecventă și intensă atingere a vieții lor cu viața naturii înconjurătoare, aspiră spre mai multă muncă practică, aspiră spre o mai voioasă educație fizică, aspiră, cu o formulă sintetică, spre o confundare mai intimă a vieții lor cu toată viața socială și națională înconjurătoare. Aceste scopuri sunt, de sigur, și ale Străjeriei, și ele, departe de a se situa pe un plan contradictoriu cu scopurile școlii, nu fac decât să le reia pe acestea, să le adâncească, să le realizeze cu mai multe mijloace materiale și cu o metodologie care, desprinzând spiritele de un exagerat didacticism intelectualist, le pune în condiții mai libere, mai naturale și, deci, mai plăcute de dezvoltare.

În deosebi, străjeria pune un accent puternic pe formarea *simțului social* în sufletul tineretului. Și școala, negreșit, face o educație a simțului social, o face volens nolens: clasele sunt mici grupări sociale, mici societăți cu un spirit colectiv inerent claselor școlare, care poate fi rău condus, sau lăsat la liberul său sbor, și astfel să devină primejdios pentru națiune și omenire și, din contră, să reverse o adevărată fericire în societate, dacă e condus cum trebuie, dacă e canalizat în sensul sentimentelor sociale nobile, solidariste, altruiste, nu în sensul celor gregare agresive.

Străjeria voiește, alături de școală, cu concursul ei, să canalizeze în direcția cea mai bună acest simț social al elevilor, introducându-i în sfere de activități mai largi decât cele pe care le poate înfăptui școala. Și anume prin organizarea unor acțiuni de ajutorare și asistență socială, stimulând pe tineri să simtă elanul de a sări în ajutorul semenilor în caz de mare nevoie și mai ales de primejdie a vieții, dar instruindu-i să și știe în modul cel mai urgent și mai practic, cum să dea acest ajutor; apoi, prin cultivarea

unor lucrări practice la câmp, în mijlocul satelor, ori pe teren edilitar, lucrări de care se simte atâta nevoie, dat fiind faptul că pân'acum ele au fost sau prea restrânse, sau au fost stânjenite mult de era dominației dictaturii electorale, care a fost un titanosaur mistuitor de mari fonduri publice. Mai presus de orice, însă, Străjeria urmărește crearea unor raporturi morale superioare nepieritoare între tineretul de azi — societatea adultă de mâine — și Națiune, și Biserica Națională, și Rege, care simbolizează unitatea eternă a neamului și care, inițiind această mișcare și luând asupra Sa conducerea ei supremă și efectivă, contribuie să dea pedagogiei românești un nou elan, și un nou prestigiu. Dovadă e faptul că dela afirmarea pornită de sus a ideii Străjeriei, pedagogia în general a ajuns un domeniu de interes quasi-obștesc, o frământare în jurul problemei educației a pus stăpânire pe suflete, nu numai din lumea didactică, ci din întreaga societate românească, și eu, în deosebi, care duc de vreo două decenii o campanie neîntreruptă pentru o oarecare desintelectualizare a școlii, pentru transformarea ei din școală numai de carte, și într'una de muncă, de activitate proprie și de viață voioasă, nu pot fi decât fericit de această atenție generală trezită pentru pedagogia activistă și socială. Aș fi foarte trist, însă, dacă acei colegi ai mei, care îmi fac cinstea să mă asculte și la microfon, ar interpreta greșit spusesele mele, ca o tendință de micșorare a valorii școlii. Nici prin gând nu-mi trece de loc una ca asta, fiindcă sunt pe deplin convins că nimic nu-i poate știrbi rolul său, și că nimeni vreodată n'a urmărit și nici acum nu urmărește aceasta. O armonie deplină există, principial, între Școală și Străjerie, ele tind să devină fațetele nedespărțite ale unui același cristal etic, ale unei aceleași mari și nobile acțiuni, sau, cu altă comparație, ele vor deveni întocmai ca cele două curburi inseparabile ale cercului, cea interioară și



cea exterioară. Școala va continua, printr'un anumit program al său, să adâncească unele elemente de cultură, creind, printre altele, și spiritul meditativ, contemplativ, îndrăgostit de știință pură și de gândirea pură, care e foarte necesar și face fericit pe cel ce-l are; iar Străjeria, mai ales, va trezi în spiritul tineretului — lucru tot așa de folositor — puterea de expansiune a sa către altruismul activ, către marile opere de binefacere socială, sub comandamentele mistice ale credinței creștine, al cărei întemeietor a dat cea mai înaltă și frumoasă expresie acestui altruism când a grăit: *Iubește pe aproapele tău ca pe tine însuți*. Și tot Mântuitorul ne-a dat și cea mai bună cale în educație, *iubirea de copii*, când a spus: *lăsați copiii să vină la mine!* Și școala și Străjeria îmbrățișează această finalitate creștină, a altruismului activ, precum și această metodă supremă, a iubirii de copii, și în duhul acesta nu pot să nu ajungă amândouă laolaltă la izbândă desăvârșită.

## INCHEIERE

Ajuns la capătul lucrării, nu pot să nu mărturisesc, în toată sinceritatea, că în unele privințe a trebuit să mă abat de la planul ce-mi propusesem. Astfel, concepușem întâi ca tot în acest volum să cuprind și partea practică aplicativă. Adică o parte metodică întreagă, atât în privința învățământului diferitelor obiecte, cât și în privința educației, în familie și școală.

Însă partea teoretică a luat o dezvoltare mai mare decât mi-o închipuisem dintru'ntâi.

Pe măsura ce înaintam în lucrare, probleme noi mi se puneau în legătură cu școala psihologică, și ele se legau prea organic de temele propuse întâi, ca să le pot neglija.

Am socotit, apoi, că e necesar, pentru publicul didactic cărui i se adresează lucrarea, să sprijin toate afirmațiile mele, nu numai pe practica mea pedagogică, ci și pe cât mai multe păreri ale altora și pe experiența lor. Ici și colo am făcut aproape un succint istoric de doctrine pedagogice, socotindu-l extrem de interesant. Intenția mea e să dezvolt acest istoric, transformându-l într'o *istorie a pedagogiei*, a doctrinelor și metodelor, lucrare pentru care de mult am început să strâng materialul necesar, dar care, acum, încă nu e întreg. Pân'atunci, considerațiile istorice de aici sunt îndestulătoare, dacă nu spre a lumina problema școlii psihologice în toate articulațiile ei, cel puțin spre a da celor ce vor s'o urmă-



rească și mai adânc, indicatoare bibliografice folosite.

Volumul al doilea al lucrării de față este și el în curs de pregătire. Una din problemele mari ce va trata, în spirit de aplicațiuni practice, e *legătura dintre muncă elevilor în școală și munca lor acasă*, problemă subordonată aceleia a *legăturii dintre școală și familie*. Problemă veche de tot, de sigur, dar pentru care pân'acum s'a făcut mai mult paradă de vorbe, decât realizări efective. Intre școală și familie a rămas, de fapt, tot o prăpastie, aceste instituții ne-srijinindu-se de loc una pe alta, ba foarte adesea ridicându-și una alteia piedeci, deplorable pentru opera educației mai ales.

O altă problemă ce voi trata în volumul II, va fi aceea a *școlilor de experimentare*, și în jurul ei voi relata încercările cele mai interesante făcute în alte țări. De sigur că nu toate școlile publice pot să se transforme deodată în școli de experimentare, ci numai câte unele, rând pe rând. Oricât de bine ar fi concepută la birou, pe baze de studii și anchete, o reformă școlară, în practică ea primește multe mlădieri, și de aceea nu e potrivit să se aplice deodată pe tot cuprinsul țării o astfel de reformă, ci să se experimenteze întâi în câteva școli, pentru verificare.

După tratarea acestor probleme, va urma o parte mai dezvoltată cu lecțiuni și schițe de lecțiuni tratate în spirit psihologic, așa cum am lăsat să se întrevadă în volumul de față.

Nu pot încheia fără repetarea unui leit-motiv ce mă călăuzește mai de demult, pe care l-am spus poate până la obsesie, dar care merită să fie cât de des repetat, fiindcă devizele sunt formule sintetice ce trebuie să devină *idei-forțe*.

În toată opera educației și instrucției, factorul hotărâtor, fără de care ceilalți n'au niciun preț și nicio putere de înfăptuire, e *personalitatea profesorului și*

*învățătorului*. Și în personalitatea lor organul pedagogic prin excelență e *inima*, după vechiul adagiu: „*Pectus est quod facit paedagogum*.” Cum spune foarte frumos K. Sturm, în *Allgemeine Erziehungswissenschaft*<sup>1)</sup> «valorile nu sunt numai cunoscute de de el, ci și *trăite*, ele lucesc în inima lui și de acolo trimit strălucirea lor celorlalți. El nu cunoaște numai ideile de adevăr, moralitate, frumusețe, dreptate, sfințenie, ci le și simte ca pe niște comori și le iubește. El ar fi smuls din toate cerurilor, prăbușit în chinuri de iad, dacă n'ar mai putea crede în aptitudinea pentru educație și în setea de educație a tineretului. Aceste convingeri trăiesc în el nu numai ca reprezentări clare și precise, ci și ca reprezentări cu puternic ton afectiv născător de putere arzătoare. Ca atare ele lucrează în sufletul său în lung și în lat și în tot adâncul lui, nasc în el evlavie și căldură, devin motoarele voinței lui, motivele acțiunii sale. Ele cuceresc întreg sufletul lui și-l înlănțuiesc cu putere de neînfrânt. Și tocmai această captivare lăuntrică, această participare a inimii e trăsătura fundamentală a sufletului educatorului; el e inundat de iubirea valorilor și ideilor, și a acelei realități din care valorile și ideile abstracte și transcendente timpului au dobândit formă concretă și făptură de timp: a culturii.

Valorile nu sunt însă numai motoare, ci în același timp și scopuri ale voinței lui... Educatorul năzuiește spre realizare de valori. Ideile care trăiesc în educator constituiesc conștiința lui despre valori, care zilnic îi vorbește avertizându-l cât de departe este el însuși încă de ideal, și cât îi mai trebuie până la desăvârșire.» În spiritul versurilor lui *Rückert* (citată de Sturm):

Vor jedem steht ein Bild des, das er werden soll,  
Solang er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll.

1) Verlag A. W. Zickfeldt, 1927.



De acum vreo douăzeci de ani m'am pus în serviciul unor astfel de idei, de acum douăzeci de ani, în revista editată de mine „*Pentru inima copiilor*“, am îmbrățișat deviza că „*drumul dela cugetare la acțiune să treacă prin inimă*.“ Nu știu și nu pot eu spune dacă am contribuit cu ceva la îndrumarea pedagogiei românești pe făgașul acesta, care e al iubirii de copii, ca o garanție a formării lui sigure pentru binele obștesc. Acum, însă, că mă apropiu de sfârșitul carierei mele didactice și a aceleia de scriitor în ale pedagogiei, — fiindcă 2—3 lucrări, concepute și anunțate, voi mai da publicității în acest domeniu — o declar în toată sinceritatea: Și dacă străduința mea de pân'acum n'a putut avea efectele sperate de mine, eu nu sunt de loc măhnit și descurajat pentru asta. Sunt sigur că ideile acestea, deși se înfăptuiesc greu, încet, se înfăptuiesc însă negreșit, și cu atât mai furtunos după o lungă perioadă de pregătire. Mă voiu duce eu, și generația mea, și poate încă două, trei, dar idealul educativ cel înalt, realizabil numai prin cea mai mare putere de realizare: *prin iubire*, se va înfăptui. Sau de nu, omenirea va decădea iar în epoca vieții de peșteră. Fiindcă se vede bine cum intelectualismul, raționalismul pur, progresele științei concepută abstract, duc, în practică, la invențiile cele mai barbare de distrugere. Dacă iubirea între oameni, și în sânul aceluiași popor, și dela popoare la popoare, nu izbutește să se întroneze cu adevărat în lume în cel mai scurt timp posibil, toată cultura și civilizația exterioară, strânse pân'acum, nu vor avea niciun preț și se vor prăbuși în ruini din care foarte greu se vor mai ridica vreodată. Dar să ne desprindem de toate negrele profesii, și să ne urmăm cu răbdare, curaj și speranță calea convingerilor noastre. Să ne facem datoria de de educatori din inimă ai elevilor, întâmplă-se orice.

## INDICE DE AUTORI CITAȚI

Andersen, pag. 46, 47, 57.

Aristot, 196, 215, 216.

Bacon, 3, 219.

Bassarabescu, 57.

Brătescu-Voinești, 57.

Battista L., 88.

Bechstein, 57.

Braune F., 102.

Brühl Lèvy, 72, 74.

Brunschwig L., 74.

Bourgeois L., 222, 227.

Bergson H., 23.

Budde G., 240.

Comte A., 221.

Creangă I., 42, 43, 57.

Dewey J., 4, 84, 85.

Denzer, 33.

Dalcrozes, 27.

Delavrancea B., 57.

Durkheim E., 221, 222, 226.

Descartes R., 212.

Eucken R., 240.

Epicur, 216.

Ebbinghaus H., 5.

Enderlin, 33.

Ernst Otto, pag. 57.

Fadrus V., 87.

Falk K., 87.

Ferrière A., 4.

Farney M., 40.

Faulbaum P., 55.

Ficker P., 55.

Gansberg Fr., 4, 32, 33, 39,  
49, 50, 57, 104, 115, 212, 242.

Gaudig H., 4, 48, 49, 57, 112,  
115, 237, 238, 250.

Gerlach A., 4, 74, 112.

Grimm frații, 57.

Glöckel O., 87.

Gomperz T., 226.

Gurlitt L., 4, 231, 242.

Göbelbecker, 33, 74.

Heeger Legrún, 87.

Hobbes, 219.

Höfding H., 226.

Jensen A., 212.

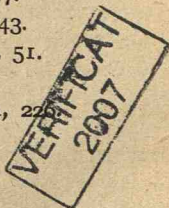
Karsen F., 77.

Karstädt O., 85, 112, 113, 114.

Killpatrick W., 86.



- Kolar H., pag. 87.  
 Kruger F., 102.  
 Key Ellen, 4, 231, 242.  
 Kerschensteiner, 40, 26, 84,  
 112, 237, 238, 239, 246-50,  
 255.  
 Kriek E., 10.  
 Kempinsky, 33, 74.  
 Kirek H., 33.  
 Kühnel J., 115, 212.  
 Kant 218, 219, 222, 223, 234,  
 227. —  
 Linde E., 4, 57, 112, 242.  
 Lüttge E., 4, 52.  
 Lange, 33.  
 Linke A., 33.  
 Lay A., 33, 74.  
 Lehmann R., 84, 242.  
 Linke K., 87, 212.  
 Lamszus W., 212.  
 Leibnitz, 217. —  
 Meumann E., 4, 26, 32, 84.  
 Müller Freienfels, 5, 15, 16, 21,  
 26, 51.  
 Müller Lotte, 56.  
 Mill I. S., 220, 227.  
 Merejkowski, 208.  
 Malapert, 226.  
 Moog W., 229. —  
 Nietzsche, 222, 224, 227.  
 Natorp P., 237, 255. —  
 Otto B., pag. 4, 76, 77, 78,  
 79, 80. —  
 Patzig R., 33.  
 Pabst A., 4.  
 Plecher H., 26.  
 Plato, 215. —  
 Rousseau J. J., 4, 56, 57, 58,  
 229, 231.  
 Ravaisson 23, 24, 25.  
 Rauh F., 102.  
 Rissmann R., 253, 255. —  
 Scharrelmann H., 4, 22, 23  
 26, 39, 44, 53, 54, 55, 57,  
 80, 81, 82, 83, 84, 115, 211,  
 212.  
 Stern W., 4, 229, 243, 244,  
 245.  
 Schiller F., 223.  
 Seidel R., 4.  
 Stumpf C., 5.  
 Samoy R., 39.  
 Socrates, 214, 215.  
 Steiskal T., 87.  
 Schopenhauer A., 224.  
 Spencer H., 227.  
 Spranger E., 246, 247, 253, 255  
 Volgast A., 57.  
 Wynecken, 243.  
 Weber E. 50, 51.  
 Wohrab, 33.  
 Wundt W., 4, 227.  
 Zenon, 216.



# CUPRINSUL

	<u>Pag</u>
Precuvântare . . . . .	3

## PARTEA ÎNTÂIA

### A. PREJUDECĂȚI PSIHLOGICE IN PEDAGOGIE

#### Capitolul I

1. Relația dintre concret și abstract . . . . .	19
a) Psihologia desenului la copii . . . . .	19
b) Predarea psihologică a muzicii . . . . .	26
c) Predarea psihologică a scris-cititului. Lecturile . . . . .	28
d) Evoluția noțiunilor aritmetice la copii . . . . .	72
e) Invățământul general și ocazional . . . . .	74

#### Capitolul II

2. Relația dintre conștient și subconștient . . . . .	94
---	----

#### Capitolul III

3. Intuiția și Noțiunea . . . . .	103
-----------------------------------	-----

#### Capitolul IV

4. Forma externă psihologică a învățământului . . . . .	III
a) Forma interogativă constrângătoare . . . . .	III
b) Forma interogativă liberă . . . . .	117
c) Aplicarea formei convorbirilor libere : . . . . .	123
1) O lecție despre ariciu . . . . .	124
2) Altă lecție despre ariciu . . . . .	127
3) O lecție de gramatică . . . . .	132
4) O oră de religie . . . . .	137
5) O lecție despre vulpe . . . . .	141
6) O lecție de aritmetică . . . . .	146



	<u>Pag</u>
d) Discuții asupra conversației libere . . . . .	160
e) Forma expozitivă . . . . .	164

## PARTEA A DOUA

### B. PREJUDECĂȚI ETICO-SOCIALE IN PEDAGOGIE

#### Capitolul I

1. Vechea teleologie a pedagogiei . . . . .	189
---	-----

#### Capitolul II

2. Idealul general al educației . . . . .	213
---	-----

#### Capitolul III

3. Școala psihologică e singura școală și sociologică . . . . .	228
---	-----

## PARTEA A TREIA

### C. CHESTIUNI DE ORGANIZARE

#### Capitolul I

1. Organizarea psihologică a școlii . . . . .	257
---	-----

#### Capitolul II

2. Problema populației școlare, a orarului și a programelor analitice . . . . .	269
---	-----

#### Capitolul III

3. Învățătorul și profesorul în școala psihologică . . . . .	281
--	-----

#### Capitolul IV

4. Școala și Străjeria . . . . .	286
----------------------------------	-----

Incheiere . . . . .	297
---------------------	-----

Indice de autori citați . . . . .	301
-----------------------------------	-----



## E R A T Ă

- La pag. 8 rândul 14 în loc de *în el* să se citească *în ele*.
- „ „ 15 „ 11 la cuvântul *dacă* se pune înainte semnul citării, de acolo începând o citație din R. Müller Freinfels.
- „ „ 42 „ 24, în loc de *compune* a se citi *compun*.
- „ „ 109 „ 4, în loc de *el a* a se citi *e la*.
- „ „ 115 „ 15 în loc de *critici* a se citi *critice*.
- „ „ 132 „ 10 în loc de *articole* a se citi *articole de*.
- „ „ 132 „ 13 între revista și B Otto să se intercaleze *lui*.
- „ „ 161 „ 19 după *eu virgulă*.
- „ „ 162 „ 29 în loc de *mulți* a se citi *multi*.
- „ „ 167 „ 3 în loc de *luându-l* a se citi *luându-L*.
- „ „ 171 „ 35 în loc de *colorată* a se citi *colorantă*.
- „ „ 189 titlul sub Partea a doua începe cu litera B.
- „ „ 194 rândul 18 în loc de *din Millo* a se citi *dela Millo*.
- Peste tot unde s'a tipărit *desinteresare* a se citi *dezinteresare*.
- La pag. 255 în *Bibliografie* s'a omis a se cita lucrarea O. Saupé : *Deutsche Pädagogen der Neuzeit*, utilizată în expunerea istorică ce se încheie acolo.
- „ „ 258 rândul 13 în loc de *psihica* a se citi *psihic ia*.
- „ „ 259 „ 32 în loc de *constat* a se citi *constatat*.
- „ „ 266 „ 9 în loc de *s'a ridicat* a se citi *s'au ridicat*.
- „ „ 272 „ 13 în loc de *schițând numai* a se citi *numai schițând*.
- „ „ 273 „ 9 în loc de *artă* a se citi *arta*.
- „ „ 280 „ 10, după astfel *două puncte* în loc de *punct și virgulă*.
- „ „ 283 „ 6 în loc de *elevii* a se citi *elevi*.



Lucrări apărute în Editura „CUGETAREA“:

- |   |  |
|---|--|
| <i>I. Nisipeanu</i>                           | Dintr'o campanie pedagogică pentru școala activă   |
| <i>B. Jordan</i>                              | Antologia învățătorilor în literatură  |
| <i>C. I. Angelescu</i>                        | Preparator metodic pentru examenul de admitere în liceele militare și școalele secundare |
| <i>B. Jordan, T. Vicol, etc.</i>              | Manual pentru Capacitate, Definitivat și Înaintare                                       |
| <i>Ap. D. Culea</i>                           | Școlile din Danemarca  |
| <i>P. Ghiață — I. Rotaru</i>                  | Actualități pedagogice   |
| —   | Curs de preparație   |
| —   | Un ceas de șezătoare   |
| <i>N. Cimpoeru</i>                            | Bețivul tămăduit (teatru sătesc)   |
| <i>Simeon Mehedinți</i>                       | „Învățătorul“ în Straja Țării  |
| <i>Ilie I. Mirea</i>                          | Șezători străjerești obligatorii   |
| —   | Șezători de seară la foc   |
| —   | Manualul serbărilor școlare vol. I și II   |
| —   | Comoara copiilor sau Cartea virtuților   |
| —   | Colecție de Cântece populare, școlare, etc.  |
| —   | Legendele animalelor, păsărilor, florilor, etc.  |
| —   | Teatru școlar și popular, vol. I   |
| <i>Gh. I. Chelaru și Crizante Popescu</i>     | Noua Ortografie a Academiei Române   |
| —   | Semne de punctuațiune și semne ortografice în scrierea românească                        |
| <i>Diacon C. V. Dănău și C. N. Dărvărescu</i> | Cum cercetăm individualitatea elevului de curs primar                                    |
| —   | Fișa individuală   |
| <i>I. Valahu</i>                              | Istoria Românilor  |
| <i>C. Popescu-V. Vrânceanu</i>                | 1001 Probleme și Cheia lor   |
| <i>Popescu și Botescu</i>                     | Cartea serbărilor școlare  |

VERIFICAT  
20.7

Sub tipar :

**Cheia examenelor** (Pentru Pregătirea Învățătorului) de Theodor Geantă, Ion Georgescu, Ion Berca și Ion Geantă

VERIFICAT  
1987